Das Lehr- und Lernbuch an Handelsschulen

Eine historisch-systematische Analyse
unter besonderer Berücksichtigung des Zentralfaches
Betriebswirtschaftslehre

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
Abteilung Hagen

vorgelegt von
Diplom-Handelslehrer
Lothar Wilmer
Hagen

1974

Druck- und Verlagsanstalt
Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Telefon (0821) 51 85 63
Printed in Germany

DAS LEHR- UND LERNBUCH AN HANDELSSCHULEN

Eine historisch-systematische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Zentralfaches Betriebswirtschaftslehre

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen
Hochschule Ruhr - Abteilung
Hagen

vorgelegt von

Diplom-Handelslehrer
Lothar Wilmer
Hagen

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. E. SCHMACK
Korreferent: Prof. Dr. H. PLATTE

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

1. EINFÜHRENDE VORBEMERKUNGEN ZUR AUFGABE

1.1. Literatur zur Problematik der Analyse von Lehr- und Lernbüchern 1

1.2. Mutmaßliche Gründe und wichtige Folgen vernachlässigter Schulbuchforschungen 4

1.3. Aufgabe der Untersuchung 7

1.4. Methoden der Untersuchung 11

1.5. Gang der Untersuchung 16

2. ABGRENZUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES

2.1. Einordnung der Problemstellung in die spezielle Wirtschaftspädagogik 18

2.2. Grundbegriffe und Grundlagen der Untersuchung

2.2.1. Analyse 22

2.2.1.1. Herkunft des Wortes 22

2.2.1.2. Analysen in der Didaktik 23

2.2.1.3. Klassifikation der Analysen von Lehr- und Lernbüchern 24

2.2.2. Lehr- und Lernbücher 26

2.2.2.1. Schulrechtliche Begriffsklärungen 26

2.2.2.2. Elemente des Begriffspaares Lehr- und Lernbuch 27

2.2.2.3. Vorzüge und Schwächen des "Buchlernens" 30

2.2.2.4. Bedeutung des Lehrens und Lernens 32

2.2.2.5. Lehr- und Lernbuch - Schulbuch 33

2.2.3. Handelsschule

2.2.3.1. Wesenszüge der Handelsschule 34

2.2.3.2. Unterrichtsziele der Handelsschule 39

2.2.3.3. Fächerkanon der Handelsschule 40

2.2.3.4. Berufsziele und Weiterbildungsalternativen nach Abschluß der Handelsschule 40

3. GESCHICHTLICHE GRUNDLEGUNG

3.1. Die Entwicklung der Handelsschule von ihren Anfängen bis zu ihrer heutigen Gestalt 44

3.1.1. Die Phase der Projektierung des Handelsschulgedankens 45

3.1.2. Die Phase einer ersten Verwirklichung des Handelsschulgedankens 46

3.1.2.1. Verbindung von Real- und Handelsschulwesen 46

3.1.2.2. Ansätze selbständiger Handelsschulen und deren jähes Ende 47

3.1.3. Phase der Erschütterung und des erneuten Aufblühens des Handelsschulwesens im 19. Jahrhundert 50

3.1.4. Die Aufwärtsentwicklung der Handelsschule im 20. Jahrhundert 53

3.2. Entwicklung der Lehr- und Lernbücher an Handelsschulen 58

3.2.1. Kriterien der historischen Analyse 60

3.2.2. Geschichte der Rechenbücher 61

3.2.2.1. Rechenbücher der ersten Generation (Kaiserreich) 62

3.2.2.2. Rechenbücher der zweiten Generation (Weimarer Republik) 66

3.2.2.3. Rechenbücher der dritten Generation (Drittes Reich) 69

3.2.2.4. Rechenbücher der vierten Generation (Bundesrepublik Deutschland) 73

3.2.3. Geschichte der Buchführungsbücher 79

3.2.3.1. Buchführungsbücher der Goldmark-Währung 79

3.2.3.2. Buchführungsbücher der Reichsmarkwährung (Weimarer Zeit) 85

3.2.3.3. Buchführungsbücher der Reichsmarkwährung (NS - Zeit) 89

3.2.3.4. Buchführungsbücher der Deutsche-Mark-Währung 92

3.2.4. Geschichte der Betriebswirtschaftslehre-Bücher

3.2.4.1. Schulbücher der Kontor- und der Handelswissenschaft 99

3.2.4.2. Schulbücher der Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre sowie der Handelskunde 105

3.2.4.3. Schulbücher der Betriebswirtschaftslehre (NS - Zeit) 108

4. DAS LEHR- UND LERNBUCH AN HANDELSSCHULEN UNTER STRUKTURELL-FUNKTIONALEN ASPEKTEN 116

4.1. Der psychologische Aspekt 117

4.1.1. Quellen von Informationsverlusten 117

4.1.2. Psychologische Angemessenheit 119

4.1.3. Entwicklungspsychologische Einsichten und daraus erwachsende Folgen 120

4.1.4. Lernpsychologische Erkenntnisse und deren Umsetzung bei der Arbeit mit dem Lehr- und Lernbuch 125

4.1.5. Die Phasen des Lernprozesses in der Verflechtung mit der Lehr- und - Lernbuch - Arbeit 128

4.1.6. Verallgemeinerung 138

4.2. Der soziologische Aspekt 138

4.2.1. Abhängigkeit von Buch und beruflicher Mobilität 139

4.2.2. Das Lehr- und Lernbuch - ein Massenkommunikationsmittel? 140

4.2.3. Schichtenspezifische Umwelteinflüsse 141

4.2.4.1. Das "Zuwendungsinteresse" der Handelsschüler am Lesen 144

4.2.4.2. Das "Zuwendungsinteresse" der Handelsschüler an wirtschaftskundlichen Lerninhalten 146

4.2.5.	Die Einwirkung von soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren auf die Leistung	148
4.2.6.	Unangemessenes und angemessenes Lehrerverhalten beim Einsatz des Lehr- und Lernbuches	151
4.2.7.	Die Auseinandersetzung mit dem Lehr- und Lernbuch und die kritische Distanzierung von Unzulänglichkeiten	155
4.2.8.	Bessere Beschäftigungschancen für Handelsschüler	157
4.2.9.	Das Lehr- und Lernbuch "als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse"	158
4.3.	Der sprachliche Aspekt	159
4.3.1.	Aufbau und Funktion der Sprache	160
4.3.2.	Der Rang von Wort und Sache	162
4.3.3.	Der Kommunikationsprozeß der Schriftsprache	163
4.3.4.	Die den Aufnahmevorgang fördernden Elemente der Schriftsprache	165
4.3.5.	Typische Qualitäten des geschriebenen im Vergleich zum gesprochenen Wort	169
4.3.6.	Ergebnis	173
4.4.	Der juristische Aspekt	175
4.4.1.	Anmerkungen zum Urheberrecht	175
4.4.2.	Geschichtliches zum Prüfungs- und Genehmigungsverfahren	176
4.4.3.	Genehmigungsprozeduren von Lehr- und Lernbüchern	178
4.4.4.	Die verfassungsrechtliche Problematik des Genehmigungsverfahrens	180
4.4.5.	Die verfassungsrechtliche Problematik der Lehr- und Lernmittelfreiheit	185
4.4.6.	Rückschau	188

4.5.	Der ökonomische Aspekt	189
4.5.1.	Die Stellung der Lehr- und Lernbücher in Relation zur gesamten Titelproduktion	189
4.5.2.	Ökonomische Determinanten des Produktes "Lehr- und Lernbuch" (Produktgestaltung - Preis und Kosten - Absatzpolitik - Gesamtnachfrage - Finanzierung - Preis-Nutzen-Vergleich)	190
4.5.3.	Resümee	198
5.	DIDAKTISCHE UND METHODISCHE ANALYSE MODERNER LEHR- UND LERNBÜCHER DER BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE	
5.1.	Die wissenschaftliche Disziplin "Betriebswirtschaftslehre" in Relation zum Schulfach "Betriebswirtschaftslehre"	199
5.2.	Die Betriebswirtschaftslehre als zentrales Schulfach	204
5.3.	Die Interdependenzen zwischen Lehrplan und betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbüchern	207
5.4.	Quantitativ-didaktische Analyse der Betriebswirtschaftslehre-Bücher	214
5.5.	Qualitativ-didaktische Mikroanalysen	
5.5.1.	im allgemein-betriebswirtschaftlichen Themenkreis	222
5.5.2.	im speziell-betriebswirtschaftlichen Themenkreis	231
5.5.3.	im betriebstechnischen Themenkreis	246
5.5.4.	im volkswirtschaftlichen Themenkreis	252
5.5.5.	im rechtskundlichen Themenkreis	263
5.6.	Methodische Analyse betriebswirtschaftlicher Lehr- und Lernbücher	
5.6.1.	Grundzüge des methodischen Aufbaus einer Lehr- und Lerneinheit	277
5.6.2.	Möglichkeiten der Veranschaulichung des Lehrstoffes	285

5.6.3.	Möglichkeiten der Selbsttätigkeit mit dem Lehr- und Lernbuch	293
5.7.	Charakteristische Merkmale des Mediums "Lehr- und Lernbuch"	302
6.	ANSÄTZE FÜR INNOVATIONEN	306
6.1.	Kurzfristige Perspektiven	308
6.2.	Mittelfristige Perspektiven	312
6.3.	Langfristige Perspektiven	315
7.	ANMERKUNGEN UND LITERATURNACHWEIS ZU DEN EINZELNEN KAPITELN	322
8.	QUELLENVERZEICHNIS	
8.1.	Quellenmaterial	383
8.1.1.	Kaufmännische Arithmetik	383
8.1.2.	Buchführung	384
8.1.3.	Betriebswirtschaftslehre	385
8.1.4.	Bücher der Gemeinschaftskunde mit rechtskundlichem Inhalt	388
8.2.	Enzyklopädien, Handwörterbücher, Lexika	389
8.3.	Kommentare, Handbücher, Sammelbände	390
8.4.	Sachbücher einschl. Spezialstudien	392
8.5.	Periodika	404
8.6.	Sonstige Schriften einschließlich Rechtsvorschriften	405
8.7.	Ausgewählte Abbildungen alter Schulbuchausgaben in den Fächern	
	Kaufmännisches Rechnen	408
	Buchführung	412
	Betriebswirtschaftslehre	419

Abkürzungen der Literaturangaben

A = Anmerkungen ohne / mit Literaturnachweis

L = Literaturnachweis

Q = Quellennachweis

Vorwort

Makro- und Mikroanalysen von Lehr- und Lernbüchern an Handelsschulen sollen einen wirtschaftsschulpädagogischen Beitrag zu einer Problematik liefern, die sowohl ein historisches als auch ein aktuelles Interesse verdient.

Auf dem Sektor der Rechen- und Buchführungsbücher an Handelsschulen liegen bisher keine Veröffentlichungen vor. Systematische Schulbuchanalysen auf dem breiten Feld der Betriebswirtschaftslehre, die die Entwicklung von den Anfängen der zweijährigen Handelsschule bis zur Jetztzeit unter didaktischen und methodischen Aspekten diagnostizieren, fehlen ebenso.

Die Situation ist dazu angetan, Bücher dieses Schultyps zu untersuchen und Vorstellungen für eine Schulbucherneuerung zu konzipieren.

Es ist mir ein Bedürfnis, meinen verehrten Lehrern für die Bemühungen zu danken, die sie dieser Untersuchung widmeten. Die Arbeit entstand unter der Betreuung von Herrn Prof. Dr. ERNST SCHMACK, der mir manche wertvolle Anregung gab. Herr Prof. Dr. HANS-K. PLATTE beriet mich in wirtschaftswissenschaftlichen und -didaktischen Fragen.

Die Arbeit wurde im Juli 1974 abgeschlossen.

Ohne Bücher zu sein,
ist der Abgrund der Armut,
verweile nicht darin!

J. RUSKIN

1. EINFÜHRENDE VORBEMERKUNGEN ZUR AUFGABE

1.1. Literatur zur Problematik der Analyse von Lehr- und Lernbüchern

Jeder Fachwissenschaftler wird zugeben müssen, daß sich die Pädagogik der Jetztzeit auf ein breites Literaturangebot allgemein-didaktischen Inhalts stützen kann (L 1). Die Aussage mag zu der Annahme verleiten, daß auch wissenschaftliche Klärungsversuche für den Gesamtkomplex der Lehr- und Lernbücher vorliegen. Die Vermutung bestätigt sich bei einer Nachprüfung nicht. Eine gründliche Spezialdidaktik der Lehr- und Lernbücher fehlt bislang in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend. Eine solche Feststellung schließt jedoch bemerkenswerte Forschungen auf bestimmten Sektoren der Schulbücher nicht aus, z.B. der Geschichtsbücher (A 2), der Sozialkundebücher (L 3), der Schulfibeln (L 4) und partiell auch der Lesebücher (L 5).

Aus diesen Ansätzen kann bisher noch keine allgemeine Schulbuchtheorie abgeleitet werden (L 6). Sie hätte sich nicht allein des Lehr- und Lernbuches anzunehmen, sondern auch seines breiten Umfeldes mit seinen Beteiligten, mit seiner Rolle im Medienverbund, mit den didaktischen Situationen, Funktionen und Zielprojektionen, mit seinen gesellschaftspolitischen Absichten, mit seiner Verbindung zu politischen Herrschaftsverhältnissen und Ideologien. Die Verschiedenheit der Machtstrukturen ihrerseits weist diesem Medium einen unterschiedlichen Stellenwert zu. Die Schichtung der Probleme ist so vielfältig, daß noch einige Zeit vergehen wird, bis eine Schulbuchtheorie konzipiert sein wird.

Die Notwendigkeit, Ansätze in dieser Hinsicht zu begründen, wird unter Experten ausdrücklich anerkannt. Unter den Autoren, die ihre wissenschaftlichen Unter-

suchungen bislang am weitesten vorangetrieben haben, verdienen DÖRING (L 7) und SCHALLENBERGER (L 8) hervorgehoben zu werden. Während sich DÖRING vor allem mit der Geschichte und darüber hinaus mit dem unterrichtlichen Einsatz von Lehr- und Lernmitteln einschließlich Lehr- und Lernmittelforschung auseinandergesetzt hat, das Lehr- und Lernbuch folglich in seiner Verschränkung mit anderen Medien analysiert, befaßte sich SCHALLENBERGER zunächst mit Schulgeschichtsbüchern der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, um von dort aus in breiterem Rahmen zur Sache Schulbuch vorzudringen(A 9). Neben diesen Studien existiert eine Fülle von Zeitschriftenaufsätzen, wobei verständlicherweise die Anliegen der Praktiker dominieren. Aus dem täglichen Umgang mit Unterrichtswerken resultieren Erfahrungen, die vor dem Hintergrund der progressiv anwachsenden Curriculumforschung bei der Bewertung und der zukünftigen Gestaltung von Lehr- und Lernbüchern nicht übersehen werden dürfen.

Neuerdings werden Einzelprobleme, die unser Thema tangieren, in der Zeitschrift "Blickpunkt Schulbuch" behandelt, die nach Bedarf erscheint (A 10). Sie umfaßt sowohl relativ objektive als auch tendenziöse Beiträge. Im letzten Fall werden bisweilen die Interessen der Schüler und ihrer Eltern insoweit stark in den Vordergrund gestellt und Plädoyers für eine bessere Schulbuchversorgung und Schulbuchausstattung aller Lernenden gehalten, als sie sich mit denen der Verleger decken. Hier klingt an, daß man auch in dieser Zeitschrift ebenso wie an anderer Stelle einer Literatur über Schulbücher begegnet, die nicht immer den Versuch macht, von einem relativ neutralen Standpunkt aus zu urteilen und zu werten. Da manchmal bestimmte Gesellschaftsgruppen den Auftrag für solche Studien erteilen, eignen sich diese Analysen für unsere Zwecke nur bedingt, weil die Ergebnisse manchmal zu sehr das Interesse der Auftraggeber spiegeln.

In der Didaktik der Wirtschaftspädagogik, in die unser Untersuchungsobjekt eingebettet werden muß, sind neuerdings ebenfalls erste Ansätze feststellbar. Eine Dissertation beschäftigt sich mit Lehrmeinungen der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre und untersucht aus historischer Schau den Betriebswirtschaftskunde-Unterricht, wobei auf Schulbuchliteratur zurückgegriffen wird, ohne im einzelnen auf die didaktisch-methodische Struktur mit ihren Implikationen einzugehen (L 11).

Im Auftrage der Deutschen Angestelltengewerkschaft erstellen zwei Verfasser eine Studie, die aufzeigt, wie Fachbücher zu Lasten der Arbeitnehmer einseitige Interessenstandpunkte einnehmen und wie der Informationsgehalt von Büchern im Hinblick auf die Berufsausbildung einzustufen ist (L 12).

Ein Wissenschaftler fertigt im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates eine Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten des Wirtschaftslehreunterrichts an kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland (L 13). Daneben werden die wenigen wirtschaftspädagogischen Zeitschriftenaufsätze erfaßt, die unseren Themenkreis berühren.

Aus dem Dargelegten kann gefolgert werden, daß die vorhandenen Ansätze registriert wurden, in ihrer Relevanz zu orten waren und bei unserem Vorhaben berücksichtigt werden mußten. Die fachliterarische Situation erzwingt eine relativ breite Bearbeitung des in dieser Komposition neuen Untersuchungsfeldes.

1.2. Mutmaßliche Gründe und wichtige Folgen vernachlässigter Schulbuchforschungen

Bevor die Aufgabe dieser Arbeit expliziert wird, sollen einige Mutmaßungen angestellt werden, warum die Didaktik und die Schulpädagogik diesem unbestreitbar wichtigen und zentralen Hilfsmittel jeden Unterrichts nur wenig Beachtung geschenkt haben, wenn sich gleichwohl in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit zunehmend auf das Gesamtgebiet der Lehr- und Lernmittel richtet. Thesenartig sollen mögliche Gründe zusammengestellt werden.

(1) Das Argument, daß das Untersuchungsfeld von relativer Breite ist und daß alle Anfänge notwendigerweise als Stückwerk zu kennzeichnen sind, muß hier entkräftet werden, weil jeder wissenschaftliche Anfang, etwa die Curriculumforschung, vor diesem Dilemma steht. Es wird auch nach vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Forschungen noch lange dauern, ehe die pädagogische Diskussion einen tragfähigen Konsensus über Inhalt und Weg einer Lehr- und Lernbuchtheorie herausgebildet haben wird. Diese Beschränkung entbindet nicht von Ansätzen, sondern fordert vielmehr auf, sich der Erörterung zu stellen.

(2) Die Überlegung, daß das Untersuchungsobjekt kaum wissenschaftlich Neues in sich berge, das nicht schon in der allgemeinen Didaktik reflektiert worden sei, kann in dieser Totalität nicht akzeptiert werden. Als Beispiel hierfür soll die Didaktik des gesprochenen und geschriebenen Wortes stehen. Neben grundsätzlichen Gemeinsamkeiten zeigen sich bedeutsame divergierende Strukturen, deren systematische Durchdringung sich lohnt.

(3) Überzeugend erscheint der Einwand, daß manchen fähigen Praktikern neben der anstrengenden täglichen Schularbeit bei vollem Pflichtstundensoll Zeit und Muße fehlen, durch entsprechend lange und häufige Beobachtung

des Schulbuchgebrauchs zu wissenschaftlich verwertbaren Erfahrungen zu kommen, während Hochschullehrer (A 14) höchst selten einen intensiven Umgang mit diesem Medium pflegen; somit kann bei ihnen ein kontinuierlicher und lückenloser Schulbucheinsatz nicht als Ausgangspunkt für umfangreiche Forschungen gewählt werden. Diesem Mißstand muß sowohl von seiten einer vorwiegend empirischen Unterrichtsforschung als auch von einer wissenschaftstheoretischen Untersuchung der Bedingungsfaktoren abgeholfen werden.

(4) DÖRING meint, daß einer der Gründe wahrscheinlich darin zu suchen ist, "daß die idealistische und geisteswissenschaftliche Tradition gerade der deutschen Erziehungswissenschaft mit ihrer Betonung des Bereichs der Innerlichkeit und Persönlichkeit dazu geführt hat, daß man Erziehung und Unterricht so gut wie ausschließlich in den Bereich des Zwischenmenschlichen verlegen zu können glaubte. Es kam dann nämlich alles auf die Persönlichkeit des Lehrers an, nicht so sehr aber auf die Qualität der Lernverhältnisse und der dazu notwendigen Hilfsmittel" (L 15).

(5) Als nicht übertrieben darf die Forderung gewertet werden, daß heute interdisziplinäre Teams angesetzt werden müssen, um Schulbuchfragen aus spezifischer Sicht, z.B. der Psychologie, der Soziologie, der Sprachwissenschaft, der jeweiligen Fachwissenschaft, zu durchleuchten. Da in der Bundesrepublik Deutschland Forscherteams nur für wenige pädagogische Projekte existieren, können in dieser Zeit Ergebnisse gemeinsamer Analysen der Schulbuchproblematik nicht erwartet werden.

Das Fehlen dieser Forschungen und das damit in zirkulärer Verursachung stehende Defizit der Lehr- und Lernbuchkunde in der Lehrerausbildung (A 16) zeigen nachteilige Wirkungen:

(1) Junge Lehrer, die nur wenig Unterrichtserfahrungen sammeln konnten, sind bei der Auswahl der zu benutzenden Lehr- und Lernbücher völlig auf sich gestellt; das gilt sowohl bezüglich des Sichtens, der Prüfung und der Beurteilung der formalen Struktur des reichhaltigen Bücherangebots als auch bezüglich des materialen Gehaltes und dessen angemessener Stoffabgrenzung nach Breite und Tiefe. Die Didaktik muß in Zukunft hinreichende Ordnungskriterien zur Verfügung stellen.

(2) Fehlt dem Lehrer die Muße, aus eigener Kraft umfangreiche Forschungen anzustellen, um Gestalt und Gehalt der unterschiedlichen Schulbücher zu ergründen, oder beschränkt er sich nur auf die spärlichen Informationen in den Konferenzen, in denen über Schulbücher diskutiert wird, wobei das subjektive Urteil der Kollegen die Spannbreite der begeisterten Zustimmung bis zur radikalen Ablehnung umfassen kann, besteht die Gefahr, daß entweder spekulativ der richtige Einsatz dieses Mediums angenommen wird oder daß ihm die Funktion eines Lückenbüßers zukommt, der bald mehr, bald weniger in die Unterrichts- und Hausarbeit einbezogen wird. Die zweckmäßige Verwendung des Buches sollte aber nicht dem Zufall oder allein dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, sondern neben Intentionalität, Methodik und Thematik des Unterrichts einen gleichberechtigten Rang erhalten (L 17).

(3) Manchmal begegnet man in der Unterrichtspraxis der einseitigen Vorstellung, daß Schulbücher mehr oder weniger ausschließlich in die Gestaltungs- und Übungsphase des Unterrichts verwiesen werden. Ist der Akt des Kennen- und Verstehenlernens abgeschlossen, bietet sich die ständig wiederkehrende gleichförmige Nacharbeit im Buch an. Die Erfahrung spricht dafür, daß eine solche Verfahrensweise nicht die richtige Einstellung des Schülers zu diesem wesentlichen Arbeitsmittel weckt. Eine derartig fixierte Auffassung muß durch didaktische Begründungen aufgelockert und um breitere Einsichten modifiziert werden.

Der flexible Umgang mit den Schulbüchern sollte nicht zuletzt zu einer lustbetonteren Arbeit führen.

(4) Eine noch größere Beeinträchtigung der Beschäftigung mit dem Schulbuch bringt die Zivilisationsentwicklung ungewollt mit sich. Da Schulbücher vor Jahrhunderten wegen der fehlenden Reizüberflutung eine nachhaltigere Wirkung auf den Lernenden zeigten, während sie sich heute gegenüber einer großen Konkurrenz von Druckerzeugnissen und anderen Medien behaupten müssen, wird bei diesem breiten Spektrum das Interesse des Schülers an Lehr- und Lernbüchern in dem Maße abnehmen, wie sich die Hinwendung zu anderen Medien verstärkt.

Dieser Entwicklung darf die Pädagogik zugunsten der Schüler und ihrer zukünftigen Mobilität nicht tatenlos gegenüberstehen; sie muß aus den erwähnten Überlegungen heraus nach Hilfen Ausschau halten, damit wegen der großen Effizienz ein genügend hoher Stellenwert des Schulbuches erzielt wird.

1.3. Aufgabe der Untersuchung

Wie sich aus dem Vorhergehenden ergibt, sind außer den genannten Ansätzen wissenschaftliche Arbeiten über Schulbücher für kaufmännische Bildungsanstalten in den von uns berührten Fachbereichen nicht vorhanden, jedenfalls sind weitere Veröffentlichungen nicht bekannt. Insofern unterscheidet sich die Situation von anderen Unterrichtsfächern, die bevorzugt in die Diskussion einbezogen wurden. Aber auch die Lage der Schulbücher im wirtschaftskundlichen Fächerkanon macht Forschung und Klarstellung notwendig.

Der junge Lehrer an Wirtschaftsschulen erhält im allgemeinen während der zweistufigen Ausbildung weder von der Hochschule her Anregungen, Schulbücher seines Faches zumindest unter pädagogischen und fachdidaktischen Ge-

sichtspunkten durchdringen zu lernen, noch wird er in der Phase der praktischen Ausbildung gebührend mit diesen Fragen konfrontiert. Offenbar genießen andere Sachverhalte hier Priorität. Trotzdem muß sich der Praktiker bei seiner späteren Unterrichtsarbeit ständig auf dieses Hilfsmittel stützen.

Wegen des gegenwärtigen Informationsdefizits können sich junge Lehrer erst recht keine Vorstellung davon machen, wie Schulbücher früherer Jahrzehnte beschaffen waren (A 18). Da alte Schulbuchausgaben nicht leicht zu erreichen sind, bestehen auch von dieser Seite weitere Hindernisse, einen Zugang zu ihnen zu finden. Um einen bescheidenen Beitrag zur Bewußtseinsbildung zu leisten, wird im geschichtlichen Teil versucht, Zeugnis von der Schulbuchsituation früherer Epochen abzulegen. Für bestimmte Tendenzen im Lehr- und Lernbuch lassen sich, wie noch zu beweisen sein wird, ausschließlich historische Erklärungsweisen anführen.

Das Schulbuch ist ein komplexes Gebilde, das neben geschichtlichen, pädagogischen und fachlichen Gestaltungsfaktoren mannigfache Einflüsse enthält, die u.a. im Zusammenhang mit der Psyche, den Lernbedingungen, dem häuslichen Milieu des Jugendlichen, dem Unterrichtsstil des Lehrers, der gesellschaftlichen Stellung der Eltern oder den sprachlichen Möglichkeiten des Schülers stehen und die einer Reflexion bedürfen. Da das Schulbuch zugleich als Resultat und Instrument einer Reihe emanzipatorischer und sozialer Prozesse aufzufassen ist, gewinnt auch die Betrachtung unter strukturell-funktionalen Merkmalen an Bedeutung. Gerade im Kontext mit den Ansprüchen, die bestimmte Wissenschaften an das Buch zu stellen haben, ist es ratsam, über das Seiende hinaus das jetzt Wünschbare zu berücksichtigen, weil diesen Aussagen nicht einzig und allein Gegenwartswert beigemessen wird. Künftige Bedürfnisse und Erwartungen werden in die Überlegungen mit eingeschlossen.

Im Gesamtrahmen dieser Untersuchung ist es nicht angängig, lediglich in Kategorien der einfachen Kausalität zu denken (L 19), worauf die folgende Begriffsbestimmung reduziert ist: "Forschen ist primär Beobachtung und Verarbeitung der Kausalzusammenhänge in der Welt, in der wir leben"(L 20). Weit mehr als in Dependenzen ist das menschliche Sein in eine Vielfalt von Interdependenzen hineingestellt, bei denen die Variable A auf die Variable B und B ihrerseits auf A zurückwirkt (A 21). Folglich sind Funktionalzusammenhänge zu erschließen, die in Aktions- und Reaktionsweisen, in Je-desto-Regeln oder in Mittel-Zweck-Relationen ihren Ausdruck finden. Dabei ist nicht zu verhindern, daß manche Aussagen einen Wahrscheinlichkeitscharakter annehmen. Nur in vereinzelten Fällen liegen empirische Forschungsergebnisse vor, so daß sich der Wahrheitsgehalt nur weniger Hypothesen in etwa absichern läßt.

Der Untersuchung wird weiterhin die Aufgabe zugewiesen, eine didaktische Analyse der betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbücher dieser Generation einschließlich der im Schuljahr 1973/74 erschienenen Neuauflagen vorzunehmen. Da der Lehrplan den Gegenstand des Schulbuches in Umrissen bestimmt, kommt es darauf an, bestehende Zusammenhänge zwischen beiden zu verdeutlichen. Stoffqualität und -quantität lassen sich global und - wesentlich exakter - in detaillierter Betrachtung typischer Einzelthemen oder Themenkomplexe nachweisen.

Da Lehrgegenstand und Lehrmethoden miteinander in Beziehung stehen, muß sich eine methodische Analyse anschließen. Hier werden die Mikrostrukturen der Darstellungsart hervorzuheben sein. Sind die Aufgaben eines modernen Betriebswirtschaftslehre-Buches hinreichend abgesteckt, kann daran gedacht werden, auf Grund der erarbeiteten Diagnose Vorschläge für Innovationen zu unterbreiten. Diese können als "negative Form" (L 22) der Schulbuchänderung darin bestehen, gesichtete Ungenauigkeiten, Mängel und Irrwege aus dem Schulbuch auszumerzen,

um Besseres an ihre Stelle zu setzen im Sinne einer Korrektur, oder als "positive Form" (L 23) darin, neuen Überlegungen, Entwicklungen und Erkenntnissen zum Durchbruch zu verhelfen. Hierbei wird das Ziel verfolgt, erstrebenswerte Neuerungen zu verwirklichen. Alle Überlegungen laufen darauf hinaus, die Qualität des Schulbuches zu sichern und zu steigern. Da von der Güte der Lehr- und Lernbücher der Erfolg schulischen Lernens nicht unwesentlich abhängt, wird letztlich indirekt damit eine allgemeine Erhöhung des Lernerfolgs bezweckt.

Um ein naheliegendes Mißverständnis auszuschließen, muß noch angeführt werden, daß nur die traditionellen Lehr- und Lernbücher zum Untersuchungsfeld gehören; Schulbücher der programmierten Unterweisung bleiben einer besonderen Studie vorbehalten. Das Lehr- und Lernbuch innerhalb eines vielfältigen Medienverbundes zu untersuchen liegt ferner nicht im Rahmen des Themas, so daß hierzu keine weiteren Überlegungen anzustellen sind.

Eine Schulbuchanalyse würde ihre Aufgabe verfehlen, wenn sie nur darin bestünde, destruktive Kritik zu üben, wie es teilweise üblich ist. Letztlich kann zu jedem Satz eine Gegenvorstellung erhoben werden, so daß ein Leser den Eindruck gewinnt, als sei ein Thema recht unzulänglich behandelt worden. "Sie (die Schulbücher, d.V.) sind noch schlechter als ihr Ruf. Sie vermitteln nicht nur ein 'veraltetes' und verzerrtes, oft sogar sachlich falsches Bild der Wirklichkeit ..." (L 24). Solche Pauschalurteile tragen zur allgemeinen Verunsicherung bei. Durch vielfältigen Gebrauch von Reizwörtern läßt sich die zu erzielende Wirkung noch verstärken, ohne daß der Schulbuchverbesserung ein wirksamer Dienst erwiesen worden ist. Ebenso unvernünftig wäre die Behauptung, Schulbücher seien nicht revisionsbedürftig. Unsere Bemühung richtet sich darauf, einen konstruktiv kritischen Beitrag zu leisten.

In diesem Sinne soll die vorliegende Arbeit eine Bestandsaufnahme der Schulbücher in einem wichtigen Fächerkanon an Wirtschaftsschulen sein und zur Fortführung der Diskussion anregen.

1.4. Methoden der Untersuchung

Die Untersuchung wird sich von Methoden leiten lassen, die für Schulbuchanalysen bereits praktiziert werden; dazu zählen vorrangig hermeneutische, hinzu kommen empirische Verfahrensweisen. Eine einzige Methode anzuwenden mündet häufig in gedankliche Verengung und Einseitigkeit ein; der Methodenvielfalt fehlt es in der Regel an einem logisch strukturierten System. Die Schulbücher, die für die Makro- und Mikroanalysen auszuwählen sind, müssen unter primär pädagogischen Kategorien gesichtet, auf ihren didaktischen und methodischen Gehalt untersucht, ausgewertet und beurteilt werden.

Der geschichtliche Teil der Schulbuchanalysen wird im Hinblick auf den Gesamtumfang der Arbeit auf Kurzanalysen beschränkt. Auf der einen Seite ist es die Themenstellung, die detaillierte Untersuchungen eines einzelnen Schulbuches früherer Generationen verbietet, auf der anderen Seite erscheint es in dem abgesteckten Rahmen wegen der kontinuierlichen wirtschaftlichen Änderungen untunlich, eine Reihe wirtschaftlicher Einzelthemen, ihren Aufbau, ihre Fragestellungen und ihre Bedeutung offenzulegen, wenn feststeht, daß sie allzu stark von den Verhältnissen der jeweiligen Zeit geprägt waren und durch die Entwicklung überholt worden sind. Insofern tragen sie zum heutigen Fachverständnis nichts Wesentliches mehr bei.

Voraussetzung für die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden ist, daß man sich zunächst Klarheit über die Möglichkeiten der Informationsgewinnung verschafft.

Bei der Schulbuchanalyse bietet sich die Chance, die zur Verfügung stehenden Quellen auszuschöpfen, die dem Forscher einen originalen Eindruck vermitteln, einen getreueren, als jede Sekundärliteratur zu spiegeln vermag. Bereits die Sammlung der Informationen zwingt den Beobachtenden, aus dem Gesamtmaterial eine Auswahl der Inhalte vorzunehmen, die er innerhalb seines Konzeptes in das Untersuchungsfeld einbeziehen will. Notwendigerweise muß er selektieren.

Die festgehaltenen Daten lassen sich später mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. Diese Handlungsweise tangiert die Frage der Methoden. Wer ein zusammengesetztes Ganzes in einzelne Bestandteile zerlegt, analysiert; Zergliederung ist nicht Endzweck, "sondern das Eindringen in das Einzelne, die letzten Elemente und ihren Zusammenhang" (L 25). Wer Einzelelemente sammelt, sie gegebenenfalls mit eigenen Intentionen durchdringt, um sie zu einem neuen Zusammenhang zu vereinigen, synthetisiert (L 26). Analyse und Synthese zählen nach WUNDT zu den Elementarformen eines wissenschaftlichen Vorgehens (L 27). Sie können sowohl kombiniert als auch isoliert angewandt werden. Sie bilden zugleich das Fundament für komplexere Methoden. Angesprochen sind hier Abstraktion und Determination sowie Deduktion und Induktion, die sich als Verfahrensweisen zur Ableitung pädagogischer Erkenntnisse eignen und deren man sich häufig bedient.

Bei der Abstraktion kommt es darauf an, wesentliche Merkmale eines Begriffes hervorzuheben, indem Unwesentliches beiseite gelassen wird. "Abstraktion spielt bei der Begriffsbildung eine Rolle" (L 28). "Auch Relationen ... und deren Gefüge (Ordnungen, Strukturen, Beweisverfahren) können abstrahiert werden" (L 29).

Die Determination kehrt den gedanklichen Prozeß der Abstraktion um. Durch Hinzufügen weiterer begrenzender Merkmale reduziert man den Umfang eines allgemeinen

Begriffes und gelangt zu dem jeweils Untergeordneten. Alle Aufgaben der übenden Anwendung, die in Schulbüchern in der Absicht gestellt werden, eine neu erarbeitete Regel auf die konkreten Umstände zu beziehen, verweist BRINKMANN in das Gebiet der Determination (L 30).

Pädagogische Urteile über Schulbücher lassen sich über die Wege der Deduktion oder der Induktion gewinnen (A 31). Während deduktives Vorgehen vom Allgemeinen zum Besonderen fortschreitet oder von einem Grund ausgeht, um dessen präsumtive Folgen zu bestimmen, werden bei der Induktion genügend häufig beobachtete gleichartige Einzelerfahrungen generalisiert. Das Denken bewegt sich vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Verborgenen. In beiden Fällen werden aus vorhandenen Sachverhalten Schlüsse gezogen, damit kausale oder funktionale Abhängigkeiten deutlich in Erscheinung treten. Deduktives Vorgehen ist überall dort angebracht, wo ein spezielles Thema in einen größeren Gesamtzusammenhang eingelassen werden muß; SCHNEIDER ordnet dieses Verfahren der spekulativen Pädagogik zu (L 32). Werden dagegen Schulbücher unter historischen oder systematischen Gesichtspunkten analysiert, kann auf die Induktion oder Generalisation nicht verzichtet werden, was insbesondere bei Zwischen- oder Endurteilen sinnfällig ist. SCHNEIDER bringt induktives Vorgehen mit empirischer Pädagogik in Zusammenhang (L 33).

Für Schulbuchanalysen unentbehrlich ist die hermeneutische Methode (A 34). Der Hermeneutiker wird sich in die vom Schulbuchverfasser aufgezeigte Situation hineinversetzen, sie reflektieren und mit Hilfe der Sprache deuten. Bei unseren Untersuchungsobjekten handelt es sich um Texte, die einerseits von der Wissenschaft geprägt sind und andererseits nicht den Anspruch erheben können, in allen Ausführungen wissenschaftlich zu sein.

In der Terminologie DILTHEYS sind elementare und gegebenenfalls höhere Verstehensakte (L 35) notwendig, um die

die Lehr- und Lernbücher bestimmenden Strukturen und deren Funktionen freizulegen. Eine Entflechtung der formalen und materialen Faktoren ist dabei zwingend notwendig. Es ist das Ziel des Interpreten, neue Ergebnisse zu finden; die Deutung bereits vorliegender Resultate (L 36) darf daher nicht mit dieser Methode identifiziert werden.

Da die Hermeneutik ein vielseitig prüfendes Verfahren ist, schließt sie ein semantisches, historisches, systematisches und kritisches Interesse in sich ein. Der Hermeneutiker hat sich eines klaren begrifflichen Instrumentariums zu bedienen. Er hält eine gewisse Distanz zum Untersuchungsgegenstand und bemüht sich durch ständiges Fragen und Infragestellen um ein möglichst sachliches Urteil. Intuition und Divination (L 37) können den Prozeß in Gang bringen oder mitunter begleiten. Dem Vorwurf, das Verfahren leide an einer Überbetonung von subjektiven Elementen, kann man mit der Argumentation entgegentreten, daß in jede Leistung ein Stück Persönlichkeit einfließt. Wer sich bemüht, die Wahrheit zu suchen, wird Einseitigkeiten und Subjektivismen nicht zu einem Übergewicht verhelfen. Darüber hinaus schärft das Sein den Blick für das Sollen, wie sich umgekehrt im Laufe der Zeit das Sollen im Sein niederschlägt.

Ein Lehrer, der eine Vielzahl von Schulbüchern kennt, bringt bei Analysen ein gewisses Vorverständnis mit. Durch die intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Büchern wird dieses jedoch immer wieder mit der Realität konfrontiert, so daß sich zirkular durch Vorverständnis und Selbstverständnis des Analytikers (L 38) eine bessere Verstehenssituation einstellt. "Das Verstehen ist die Seele jeder wissenschaftlichen Arbeit; als Aufhellung der Bedingungszusammenhänge schafft es einerseits erst die Voraussetzungen der Forschung, und als klärende Einordnung der Ergebnisse ermöglicht es andererseits deren Auswertung"(L 39).

Empirische Methoden finden bei der Schulbuchanalyse nur begrenzt Anwendung, denn der Wissenschaftler hat hierbei nicht die Möglichkeit, durch Experimente auf breiter Basis verändernd auf die pädagogische Situation einzuwirken. Er kann lediglich nachträglich bestimmte Fakten feststellen und das Geflecht der Zusammenhänge zu isolieren versuchen. Das Verfahren ist im wesentlichen auf die deskriptive Feldforschung beschränkt. Techniken der Datenerhebung, die für die empirischen Methoden typisch sind, werden genutzt. Eine quantitative Schulbuchanalyse wird auf bestimmte Meßwerte, die etwa in einer Statistik festgehalten werden, nicht verzichten können. Statistische Darstellungen ohne Interpretation sagen wenig aus (L 40), sie fordern notwendigerweise eine Deutung heraus, mit anderen Worten: empirische und hermeneutische Verfahrensweisen bedingen vielfach einander, wenn auch diese in unserer Untersuchung das Primat und jene lediglich untergeordnete Funktion erhalten.

Ein weiteres Verfahren, das bei Analysen von Schulbüchern eines bestimmten Faches Anwendung findet, ist die komparative Methode. Nicht ein gelegentlich angeführtes Vergleichen, sondern der systematisch betriebene Vergleich wird hierbei zur Methode erhoben.

Die Untersuchungsobjekte sind daraufhin zu prüfen, inwieweit sie sich im Zustand des Gleichseins oder des Nichtgleichseins befinden. Eine Mikroanalyse literarischer Produkte erforscht insbesondere die quantitativen und qualitativen Differenzierungen und bemüht sich, Erklärungs- und Begründungszusammenhänge zu liefern. Als quantitative Maßstäbe werden absolute und relative Zahlen verwendet, qualitative Dimensionen münden in Vergleichsurteile wie Ähnlichkeit, Kontrast, Steigerung, Minderung ein. Die Frage, ob hier ein eigenständiges Verfahren wissenschaftlichen Arbeitens vorliegt, läßt sich nicht global beantworten. Das konsequente Anwenden des Vergleichs stellt teilweise ein neuartiges Vorgehen dar, denn die Relationserfassung erfordert Erkenntnis-

akte, die zugleich auf zwei oder mehrere Objekte gerichtet sind; die Urteilsfindung setzt Induktion und Abstraktion voraus (L 41), insoweit wird es partiell von den bereits beschriebenen Vorgehensweisen abgedeckt.

Die aufgezeigten wissenschaftlichen Methoden bilden unserer Auffassung nach eine Bedingung, ohne die eine Bewältigung der anstehenden Problematik nicht möglich ist.

1.5. Gang der Untersuchung

Nach den einführenden Bemerkungen zur Aufgabe und nach den Überlegungen zur Methode folgt die Abgrenzung des Untersuchungsfeldes. Hier stellt sich zuerst die Frage, wie die Problematik in das System der Pädagogik einzuordnen ist. Die Kulminationspunkte unseres Themas werden in das Blickfeld gerückt: Analyse - Lehr- und Lernbücher - Handelsschule.

In der geschichtlichen Grundlegung geht es zum einen um die Institution, zum anderen um das Medium. Da der Begriff Handelsschule im Laufe der letzten Jahrhunderte unscharf und damit vieldeutig war, unsere Untersuchungen aber von einer gesicherten Vorstellung dieses Schultyps ausgehen, erscheint es notwendig, die sogenannte Handelsschule von ihrem Ursprung bis in dieses Jahrhundert hinein in ihren Erscheinungsformen und Wandlungen zu verfolgen. Die Errichtung der zweijährigen Handelsschule - dieser Terminus ist in unserem Thema gemeint - ist der eigentliche geschichtliche Ansatzpunkt für eine Makroanalyse der Lehr- und Lernbücher. Die Schulbuchgenerationen von der Kaiserzeit über die Weimarer Republik und das Nationalsozialistische Regime bis in die Zeit der Bundesrepublik werden in den wirtschaftskundlichen Hauptfächern "Kaufmännisches Rechnen", "Buchführung" und "Betriebswirtschaftslehre" vorgestellt.

In der systematischen Betrachtung werden unter psychologischen, soziologischen, sprachlichen, juristischen und ökonomischen Gesichtspunkten starke Verschränkungen mit der Schulbuchproblematik aufgezeigt. Eine Mikroanalyse moderner Betriebswirtschaftslehre-Bücher schließt sich an, die charakteristische Strukturen und Elemente sichtbar macht. Den Abschluß bilden Perspektiven, die aufzeigen, in welche Richtung der Innovationsprozeß in Gang gesetzt werden sollte.

2. ABGRENZUNG DES UNTERSUCHUNGSFELDES

2.1. Einordnung der Problemstellung in die spezielle Wirtschaftspädagogik

Als um die Jahrhundertwende mehrere Handelshochschulen errichtet wurden (A 1), wuchs einer neuen Disziplin, der Handelsschulpädagogik, die Aufgabe zu, die Forschungsergebnisse der Nationalökonomie und der in den Anfängen steckenden Einzelwirtschaftslehre (A 2) auf die Verwendung im Unterricht an Handelslehranstalten zu untersuchen.

Da sich das Gros der Studenten zuerst aus ausgebildeten Volksschullehrern rekrutierte, die in einem Zweitstudium das Handelslehramt anstrebten, war die Handelsschulpädagogik etwa bis 1910 damit beschäftigt, die Volksschulpädagogik auf das neue Fach umzuformen (L 3). Im nächsten eineinhalb Jahrzehnt setzte ein starker Emanzipationsprozeß ein, in dem sich bald der Terminus Handelsschulpädagogik als zu eng erwies (L 4). Die Entwicklung war nicht zuletzt durch das Anwachsen des gesamten berufsbildenden Schulwesens bedingt, insbesondere auch des gewerblichen und hauswirtschaftlichen Zweiges. Seit 1926 trat die Fachbezeichnung Wirtschaftspädagogik neben die der Handelsschulpädagogik, und von nun an setzte sich der treffendere Ausdruck immer mehr durch und löste seinen Vorläufer ab.

SCHLIEPER, ABRAHAM und DÖRSCHEL haben Stellung, Aufgaben und Methoden der Wirtschaftspädagogik in grundlegenden Untersuchungen geklärt und durch ihre Beiträge eine fruchtbare Diskussion angeregt. SCHLIEPER stellt das Komplexe dieser Wortverbindung heraus, die sich nur aus dem "Wesen zweier Kulturfunktionen - der Erziehung und der Wirtschaft - verstehen läßt" (L 5). DÖRSCHEL präzisiert die Standortbestimmung, wenn er meint, die

Wirtschaftspädagogik "als Delegierte der Erziehungswissenschaft im Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften" ausweisen zu können (L 6). In diesem Wissenschaftssystem hat sie eine relative Verselbständigung erfahren, ohne jedoch den Kontakt zur "Mutterdisziplin" aufgegeben zu haben, denn im gegenseitigen Geben und Nehmen befruchten sie einander. Es läßt sich nicht mit Sicherheit prognostizieren, ob die Erziehungswissenschaft nicht einmal von ihrem "Rückholrecht" Gebrauch machen wird, um die Wirtschaftspädagogik in ihrer unmittelbaren Nähe anzusiedeln. Die Entwicklung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien deutet darauf hin, daß deren Fächerkanon ohne wirtschaftliche und soziale Lerninhalte nicht mehr denkbar ist. ABRAHAM ordnet die Wirtschaftspädagogik der Gruppe der besonderen Erziehungswissenschaft zu, die allgemeine Pädagogik sei die Basis, auf der diese Sonderdisziplin aufbaue (L 7). Es soll offenbleiben, ob die beiden Disziplinen in horizontaler oder in horizontal-vertikaler Schichtung zueinander stehen. Von der Grunderkenntnis der Pädagogik, "daß der Mensch einerseits erziehungsbedürftig und andererseits erziehungsfähig ist" (L 8), geht auch die Wirtschaftspädagogik aus.

Das Spezielle ihrer Fragestellung, das aus dem Bestimmungswort abzuleiten ist, läßt sich vom Substantiv "Wirtschaft" und dem Verb "wirtschaften" erklären. Wirtschaft umschließt die Summe der Institutionen, in denen Sachgüter und Dienstleistungen hergestellt werden, deren der Mensch zu seiner Existenz und zu seinem Wohlergehen bedarf. Jeder, der in den Wirtschaftskreislauf eingegliedert ist, erfüllt in ihm die Funktion des Mitproduzenten und des Konsumenten, des Geldnehmenden und des Geldgebenden zugleich. Das Verb "wirtschaften" fordert auf, das Spannungsfeld der "unersättlichen" Bedürfnisse und der knappen Mittel durch eine sinnvolle Verhaltensweise zu überbrücken. Der wirtschaftlich Denkende und Handelnde steuert einen Kurs zwischen der Scylla eines verschwenderischen Verhaltens und der

Charybdis eines übertriebenen Geizes und verhindert deren für das menschliche Leben negative Folgen.

Um den Menschen wirtschaftsmündig und wirtschaftsfähig zu machen und um in der Wirtschaft demokratische Zustände zu realisieren, hat die Wirtschaftspädagogik alle Erziehungshilfen bereitzustellen, damit dieser sich in seiner von ökonomisch-sozialen Gegebenheiten bestimmten Umwelt durch Einsatz seiner Kräfte behauptet, seinen Beitrag zum Sozialprodukt im Interesse des Gemeinwohls leistet und seine personale Entfaltung und Vervollkommnung ermöglicht wird.

Die Wirtschaftspädagogik läßt sich nach Forschungsobjekt und Forschungsmethoden mit DÖRSCHEL - wie folgt - umschreiben: Sie legitimiert sich, was auch vom Grundwort abgeleitet werden kann, als pädagogische Disziplin, "die alle für die Erziehung des Menschen im wirtschaftlichen Lebensbereich (Betriebe) oder unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten (Schulen, Verbände, Privatsphäre) relevanten Tatsachen und Probleme auf allen Altersstufen beider Geschlechter ohne nationalstaatliche Begrenzung historisch, empirisch, deduktiv-normativ und vergleichend untersucht und ihre Erkenntnisse in Einzellehren niederlegt" (L 9).

Gliedert man die Gesamtdisziplin mit KRASENSKY in eine allgemeine und differentielle (besser: besondere - d.V.) Wirtschaftspädagogik, wobei die allgemeine Disziplin die Grundprobleme, wie Forschungsobjekt, Ziel-, Methodenfragen, Stellung zu Nachbarwissenschaften und die Geschichte, bearbeitet (L 10) und sich die besondere Disziplin der Berufs- und Betriebspädagogik zuwendet, so hätten - in Anlehnung an SCHLIEPER - in der Berufspädagogik neben der Organisationslehre, dem Berufserziehungsrecht, der allgemeinen Unterweisungslehre die allgemeine Unterrichtslehre (Didaktik und Methodik der Wirtschaftsschulen) ihren Standort (L 11).

Diese zuletzt genannte wirtschaftsschulpädagogische Kerndisziplin (L 12) müßte die Didaktik und Methodik des Unterrichts in den nach Wirtschaftsbereichen geordneten Schulzweigen, innerhalb eines bestimmten Schulzweiges in den verschiedenen Schultypen, innerhalb des jeweiligen Schultypus in den einzelnen Fächern wissenschaftlich zu ergründen suchen; hier in der wirtschaftskundlichen Fächergruppe. Sie hat auch nach der Differenz zu forschen, die zwischen der für den Unterricht entworfenen Planung und den tatsächlich erreichten Lernergebnissen klafft, nachdem diese durch objektive Kontrollen fixiert worden sind. Die Klärung der positiven und negativen Abweichungen diente zweckrational dazu, die zukünftigen negativen Differenzen so minimal wie möglich zu halten, wobei positive Abweichungen in jeder gedachten Höhe akzeptiert werden können; die Bedingungen ihrer Minimalisierung und Maximalisierung wären zu durchdenken. Dabei sind nicht nur Didaktik und Methodik (A 13) zu reflektieren, die ihren Ausdruck im gesprochenen Wort des Lehrers finden, sondern zugleich die der Medien.

HEIMANN führt Klage, wenn er konstatiert, daß die Medien "in ihrer modifizierenden und lernförderlichen oder -hemmenden Wirkung" (L 14) nicht genügend in das Forschungsfeld einbezogen wurden. Der Mangel ist repräsentativ für die Schulpädagogik. Anzeichen eines allmählichen Tendenzwandels sind jedoch nicht zu übersehen, weil in allerletzter Zeit zunehmend eine medienspezifische Literatur aufkommt. In noch viel stärkerem Maße trifft das Defizit für die Wirtschaftsschulpädagogik zu, da hier breite Ansätze nicht feststellbar sind (A 15). "Ein Medium ist schon seines bilateralen Status wegen ... interessant, denn es hat einen ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug" (L 16).

Die vorliegende Untersuchung will auf einem Teilsektor der Medien innerhalb der Wirtschaftsschulpädagogik und

der hier angesiedelten Fachdidaktiken die spärlichen ersten Ansätze ergänzen, sie will Zustände diagnostizieren, Dependenzen und Funktionalitäten aufdecken, strukturierende Züge des komplexen Gutes "Schulbuch" erkennbar machen, Negativentwicklungen abbauen und Empfehlungen für Innovationen erarbeiten. Die Lehr- und Lernbücher für die wirtschaftskundlichen Fächer, hier insbesondere für das Konzentrationsfach Betriebswirtschaftslehre, werden historisch und systematisch, bezogen auf den Schultyp "zweijährige Handelsschule", analysiert.

2.2. Grundbegriffe und Grundlagen der Untersuchung

2.2.1. Analyse

2.2.1.1. Herkunft des Wortes

Der Ausdruck Analyse entstammt dem Griechischen; ARISTOTELES verstand unter Analytik die Kunst der Gedankenzerlegung (L 17). Wenn der Chemiker komplexe Stoffe oder Stoffgemische mit den entsprechenden Verfahren in Einzelbestandteile, z.B. in Elemente und Ionen, zerlegt, dann ist der sichtbar werdende Prozeß und dessen Ergebnis als chemische Analyse zu bezeichnen. Der Engländer R. BOYLE (1627 - 1691) hat den für die Chemie typischen Terminus zum ersten Male verwendet (L 18). Das Analysieren blieb nicht im wesentlichen nur auf die Philosophie oder eine enge Fachwissenschaft begrenzt, sondern bewährte sich als grundlegendes Verfahren in allen Natur- und Geisteswissenschaften und ermöglichte der wissenschaftlichen Forschung, gesicherte Erkenntnisse in schneller Folge zu gewinnen.

2.2.1.2. Analysen in der Didaktik

Die Analyse trat in der Geschichte der Pädagogik am sinnfälligsten bei HERBART und in der Formalstufentheorie der HERBARTIANER in Erscheinung. Von ZILLER wurde sie als die Phase der Hinführung zum Neuen gedeutet, "weil sie - der zugrundegelegten Psychologie entsprechend - gleichsam ein zielgerichtetes Zerlegen, gewissermaßen Durchsuchen der beim Schüler vorhandenen Vorstellungsmassen bedeutete, und zwar daraufhin, welche Elemente des kommenden Neuen sich darin evtl. bereits vorfänden oder welche vorhandene Vorstellungen als sog. Apperzeptionshilfen geeignet wären" (L 19). Diese Interpretation läßt den dynamischen und finalen Bezug des Analysierens offenbar werden.

Die Möglichkeiten, die das Mittel der Analyse in der allgemeinen Didaktik erschließt, werden heute in starkem Maße ausgeschöpft; man denke an den bildungstheoretischen Ansatz der Didaktik, KLAFKIS Didaktische Analyse (L 20), an den lerntheoretischen Ansatz der Didaktik, Struktur- und Faktorenanalyse des Unterrichts im Sinne HEIMANNS (L 21) oder Analyse und Planung des Unterrichts in der Konzeption von SCHULZ (L 22), an den informationstheoretischen Ansatz der Didaktik, SCHRÖTERS Analyse des Unterrichtsschrittes (L 23) als Grundlage für das Regelkreissystem der Programmierten Unterweisung (A 24), an die Entwicklung eines analytischen Modells der kommunikativen Didaktik im Sinne von SCHÄFER und SCHALLER (L 25), schließlich an den skeptischen Ansatz der Didaktik, die kathegetische Analyse in der Lehre BALLAUFFS(L 26).

Diese Modelle mögen in der Didaktik für das Ganze stehen und daran erinnern, wie durch ein vielfältiges, systematisches und subtiles Analysieren die Theorie der Unterrichtslehre auf ein breiteres und nicht zuletzt auf ein höheres Niveau überführt werden kann.

Analysen im Sinne unseres Themas werden als Zergliederung komplexer Sachverhalte in kleinere und kleinste Strukturelemente aufgefaßt. Ein solches Vorgehen (analytische Methode) sichert, daß die Wesensmerkmale des Untersuchungsobjektes besser erkannt und teilweise durchsichtig gemacht werden, um in einer didaktischen Erhellung reflektiert zu werden. Beim Analysieren, d.h. beim Vollzug der Analyse, darf nicht übersehen werden, "daß jede Gegebenheit durch Herauslösung aus ihrem natürlichen Zusammenhang ihr Sosein ändert" (L 27). Eine Wesensänderung darf mit dieser Methode nicht einhergehen. Die Teile des Ganzen erscheinen später in einer schärferen und zugleich helleren Optik.

2.2.1.3. Klassifikation der Analysen von Lehr- und Lernbüchern

Eine generelle Aussage über die Klassifikation der Analyse kann nur getroffen werden, wenn das Untersuchungsobjekt hinreichend determiniert ist. Wissenschaftsmethodisch lassen sich Analysen für unseren Zweck - wie folgt - einordnen:

Klassifikationsmodell I

Ein einzelnes Fachbuch, das im Unterricht einer vergangenen oder gegenwärtigen Epoche verwendet wurde (wird), kann einer partiellen oder totalen Analyse unterzogen werden.

Klassifikationsmodell II

Zwei oder mehrere Schulbücher e i n e s Fachgebietes, die von unterschiedlichen Autoren oder Autorenteams verfaßt worden sind, werden analysiert.

Klassifikationsmodell III

Ein einzelnes Fachbuch, von dem unterschiedliche Auflagen eines oder mehrerer Autoren erschienen sind, soll hinsichtlich zweier verfügbarer Ausgaben partiell oder total zu-

einander in Beziehung gesetzt werden, wobei bestimmte Gemeinsamkeiten und im Laufe der Zeit eingetretene Änderungen hervorgehoben werden.

Klassifikationsmodell IV

Mindestens zwei unterschiedliche gebräuchliche Lehr- und Lernbücher eines Unterrichtsfaches, nach oben kann die Anzahl der Untersuchungsobjekte einer natürlichen Grenze unterliegen oder beschränkt werden, sollen entweder bezüglich bestimmter Untersuchungskriterien oder hinsichtlich eines Themas miteinander verglichen werden.

Während bei I von einer isolierten Schulbuchanalyse gesprochen werden muß, liegen bei II - IV vergleichende Analysen vor. In einer historischen Untersuchung bieten sich die Modelle I und II - möglicherweise auch III - an, weil hier mit dem Prinzip der variablen (Modell I) oder der "halbstarren" (L 28) Fragestellung (Modelle II und III) die wesentlichsten Merkmale des jeweiligen Schulbuches herausgearbeitet werden können.

Für die systematische Analyse der gegenwärtig gebräuchlichsten Schulbücher (A 29) wird der unter Modell IV dargestellte Weg eingeschlagen. Hier erreicht man mit dem"Prinzip der konstant gehaltenen Fragestellung" (L 30) ein entsprechend den Untersuchungsaspekten gegliedertes Vergleichsergebnis. Auf diese Weise besteht am ehesten die Möglichkeit, zu einem Querschnitt zu gelangen, der ein Urteil über Schulbuchausführungen erlaubt.

Quantitative Analysen verfolgen - unabhängig vom jeweiligen Klassifikationsschema - die Intention, geeignete Maßstäbe zur Erfassung von Mengen- und Raumdimensionen bereitzustellen, um daraus spezifische Schlüsse abzuleiten.

Jede Inhaltsanalyse hat vorrangig die didaktisch-methodischen Qualitäten zu umfassen. Je nach Schwerpunktbildung müssen sektorale Größen freigelegt werden.

In unser Untersuchungsfeld werden historische, soziologische, sprachliche, juristische und zuletzt ökonomische Erscheinungen einbezogen. Teils handelt es sich um Bestandteile oder Eigenschaften, die dem Schulbuch anhaften (endogene Faktoren), teils stehen sie mit ihm in enger Verbindung (exogene Faktoren) und resultieren aus dem Umgang mit ihm.

2.2.2. Lehr- und Lernbücher

Das Buch gehört zu den nicht wegzudenkenden didaktisch-methodischen Stützen der Schule, weil es die Unterrichtsarbeit initiieren, weiterführen, abrunden und vertiefen kann. Die Bezeichnung dieses Hilfsmittels ist bald Lehr- und Lernbuch, bald Schulbuch.

2.2.2.1. Schulrechtliche Begriffsklärungen

Das Schulrecht geht primär in seinen Erklärungen vom Oberbegriff "Lehr- und Lernmittel" aus. HEUMANN weist nach, daß diese Unterscheidung in schulrechtlichen Bestimmungen Preußens im Jahre 1872 bereits verankert war. Die juristische Differenzierung bestand darin, daß Lehrmittel der Hand des Lehrers, Lernmittel der Hand des Schülers anvertraut sind (L 31).

Das moderne Schulrecht hält auch noch an dem letzten Begriff fest. Das Gesetz über die Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen in der Fassung von 1967 bestimmt:

"(1) Lernmittel im Sinne dieses Gesetzes sind die vom Kultusminister genehmigten, notwendigen, an den einzelnen Schulen eingeführten und für die Hand des Schülers zum dauernden Gebrauch bestimmten Schulbücher.

(2) Schulbücher, die von den Schülern im Schuljahr nur kurzfristig benötigt werden, sind keine Lernmittel, sondern gehören zu den Lehrmitteln; sie werden den Schülern leihweise überlassen" (L 32).

Für die Handhabung des Gesetzes mögen die fixierten Inhalte nützlich sein, da erkannt werden kann, in welchem Umfange der Gesetzgeber eine Lernmittelfreiheit einräumen wollte, für unsere Untersuchungen geben die Bestimmungen wenig her. In pädagogischen Wörterbüchern werden diese Legaldefinitionen seit langem sinngemäß übernommen (A 33).

Brauchbarer erscheint die Umschreibung in der Brockhaus Enzyklopädie für den Begriff "Lehrbuch": "ein Hilfsmittel für Unterricht (einschl. Selbstunterricht) und Lehre, das den geforderten Wissensstoff und Denkstil unter Sachgesichtspunkten nach lernpsychologischen und didaktischen Prinzipien vermittelt. Für den Schulunterricht gelten Schulbücher zu den Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln ..." (L 34).

Da die angeführten Definitionen in ihrer Gesamtheit noch nicht zufriedenstellen, sind weitere Überlegungen notwendig.

2.2.2.2. Elemente des Begriffspaares Lehr- und Lernbuch

Grammatikalisch gehört der Terminus "Lehr- und Lernbuch" zu den kopulativen Gruppen mit einem gemeinsamen, aber nur einmal genannten Grundwort (A 35). Unter "Buch" versteht die UNESCO ein Druckwerk von mindestens 48 Seiten, das fest miteinander verbundene Blätter enthält. Die Entstehung von Büchern setzt eine gehobene Kultur- und Zivilisationsstufe voraus, die neben der Entwicklung zur Schriftsprache (formale Dimension) durch einen aufbereiteten Stoff (materiale Dimension) und die technische Dimension des Drucks und des Einbandes gekennzeichnet ist.

Obgleich das Buch vom Ursprung her mit dem Wesensmerkmal des Belehrenden eng verknüpft ist - es sei an die Bibel oder an die jahrhundertealte Dichtung erinnert - ,

wird ihm hier als nähere Bestimmung das Begriffspaar Lehren und Lernen zugeordnet, das die M i t t e l - Z w e c k - R e l a t i o n angibt, die mit diesem Hilfsmittel intendiert wird. Wenn die Didaktik mit Recht davon ausgeht, daß es sowohl ein Lernen ohne Lehren als auch ein Lehren ohne Lernen gibt, so steht jedoch im Schulalltag bei allen Bemühungen der Gedanke im Vordergrund, durch Lehren einen Lernprozeß zu bewirken. Daher ist nicht zu bestreiten, daß Lehren und Lernen in komplementärer Beziehung stehen, wenn sie auch nicht, wie angedeutet, Korrelate gleichen Umfangs darstellen (L 36).

In den ersten Monaten und Jahren des menschlichen Lebens folgt vorwiegend Lernphase auf Lernphase. Im Jugend- und noch stärker im Erwachsenenalter treten neben eigenen Lernakten viele Lehrakte in Familie und Beruf in Erscheinung. Die Person hat zunächst eine Unzahl von Lernstadien zu bewältigen, im Laufe der Zeit wirkt sie ihrerseits auf andere Personen ein, mithin treten neben die Lern- in steigendem Maße Lehrprozesse.

Aus der Sicht des Unterrichts ist das Lehren dem Lernen primär vor- bzw. gleichgeordnet. Daher ist in diesem Zusammenhang die Reihenfolge der Bestimmungswörter Lehren und Lernen nicht umkehrbar. Die Funktionen lassen sich lediglich theoretisch voneinander trennen, weil sich im Unterrichtsablauf die Akte ineinander verweben.

Lehren und Lernen sind etymologisch miteinander verwandt; sie lassen sich auf die gemeinsame Wurzel "leisten" zurückführen. Lehren bedeutet soviel wie "wissend machen", lernen wie "wissend werden". Ob wir "lehren" im althergebrachten pädagogischen Sinne mit dem Bewirken oder Vermitteln von Wissen und Kenntnissen erklären oder ob wir mit CORRELL darunter den Prozeß der Verhaltensänderung verstehen, die beim Schüler erreicht werden soll (L 37), ist in diesem Zusammenhang von unter-

geordneter Bedeutung. Vorrangig ist hier die Frage, ob das Lehren unbedingt an eine Person gebunden sein muß oder nicht.

Der Wirtschaftspädagoge LOCHNER vertritt die Meinung, das Wort Lehrbuch träfe nicht den richtigen Sachverhalt, wenn er behauptet: "Das Buch kann nicht den Schüler lehren" (L 38). Dieser Auffassung kann hier nicht gefolgt werden, weil nicht allein das Buch als Sache Beurteilungsmaßstab sein darf, sondern vielmehr das Hintergründige: es wurde von einer Person - in der Regel von einem Lehrer - in der Absicht verfaßt, auf den Leser erziehend (A 39) einzuwirken. Im übrigen legt SCHNEIDER überzeugend dar (L 40), daß Träger des Lehrens ebenso eine Person wie auch eine Sache sein können. Mit Recht kann daher von einem persongebundenen und einem personungebundenen Lehren gesprochen werden. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, daß einmal vom Lehrer die entscheidenden Impulse für den Lernprozeß ausgehen, zum anderen die Motivation zur Selbsttätigkeit vom Willen des Lernenden oder der Lerngemeinschaft aufgenommen wird.

Während das Buch unabhängig von einer Person, die den Stoff in eine verselbständigte, dauerhafte Form gekleidet hat, zum Träger des Lehrens geworden ist, es somit eine potentielle "Lehrkonserve" darstellt, tritt das Lernen ausschließlich persongebunden auf. Die Tätigkeit des Lernens ist eine höchst persönliche, die eine Vertretung nicht erlaubt; unwesentlich dabei ist, ob sie sich in Einzel- oder Gruppenarbeit vollzieht.

Das Lernen erhebt den Menschen in seiner Körper-Geist-Seele-Disposition über alle anderen Lebewesen (A 41). Dieser kann sein Menschsein auch nur mit Lernen verwirklichen, das die notwendige Grundlage für jede Leistung ist, von der sein Dasein und Sosein geprägt sind. In einer technisch und zivilisatorisch relativ perfektionierten Welt nimmt der Umfang des zu Lernenden quantitativ und qualitativ ständig zu, wobei sich inten-

tionales und funktionales Lernen nicht nur zeitweilig ergänzen oder ablösen, sondern lebenslang sind die Prozesse übereinandergelagert oder integriert.

Ob wir mit GUYER Lernen als "Bereitstellen von Erfahrungen für das zukünftige Tun des Menschen" (L 42) definieren oder ROBINSOHNS Formulierung "Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen", die der "Bewältigung von Lebenssituationen" (L 43) dienen, den Vorzug geben, die Erklärungen weichen lediglich im Grad der Abstraktion voneinander ab. In beiden Fällen wird die dienstleistende Funktion des Lernens für das menschliche Leben unterstrichen. Lernen kann daher niemals als Selbstzweck aufgefaßt werden; seine teleologische Ausrichtung auf Existenzsicherung ist nicht zu übersehen.

Lernen trägt in seinem prozessualen Vollzug eine individuelle Note; das Gelernte sollte neben dem Einzel- auch dem Gemeinwohl dienen. In der Finalität zeigt sich somit seine individuelle und seine soziale Funktion.

2.2.2.3. Vorzüge und Schwächen des"Buchlernens"

Nachdem wichtige Elemente des Lernens herausgearbeitet worden sind, muß die Aufmerksamkeit auf das "Buchlernen" gelenkt werden.

Methodisch kann die Beschäftigung mit dem Buch flexibel gehandhabt werden; der Interessierte kann es vor-, mit- oder nacharbeitend einsetzen. Prinzipiell läßt sich keine Aussage darüber treffen, welche Alternative als optimale Lösung zu bewerten ist.

Dem Lernenden steht es frei, sich Schritt für Schritt die Details oder die größeren Zusammenhänge einer Sachstruktur anzueignen. Er kann sich je nach Notwendigkeit gedanklich fixierend oder fluktuierend einem Problem widmen; er kann bald mit großer Konzentration und Inten-

sität neue Ergebnisse suchen, bald extensiv sich durch einfaches Überlesen einen Überblick verschaffen; er kann planmäßig oder unregelmäßig, wiederholt oder einmal zum Buch greifen; weder die Zeit noch der Lernrhythmus noch das Lerntempo wird ihm aufoktroyiert. Es muß sich zeigen, ob er mit diesen Freiheiten verantwortungsbewußt umzugehen versteht und sie zu seiner Kräfteschulung sinnvoll einzusetzen weiß.

Eine solche Arbeitshaltung kann nicht von vornherein als vorhanden unterstellt werden; es wird guter Beispiele, einer vielseitigen Überzeugung und eines hohen Maßes an Selbstdisziplin bedürfen, um auf diesem Wege mit zunehmendem Alter zu immer besseren Lernergebnissen zu kommen.

Neben den beachtlichen Vorzügen dieser Lernform müssen auch deren Schwächen in das Blickfeld einbezogen werden. Der Schüler wird in eine fremde Denkrichtung gezwängt, der er notgedrungen erst einmal folgen muß. Wenn es ihm nicht gelingt, sich von dem vorgegebenen Text zu lösen und Probleme mit eigenen Worten zu formulieren, besteht die Gefahr, daß das Interesse an der Arbeit schnell erlahmt; auch Unverstandenes teilweise auswendig zu lernen ist unrationell und keine lustbetonte Tätigkeit.

Ergänzende Fragen lassen sich an das Buch nicht herantragen, so daß möglicherweise Unklarheiten oder gar fehlerhafte Eindrücke entstehen. Bei Schülern im Handelsschulalter ist in der Regel die Fähigkeit der "freien geistigen Schularbeit" noch nicht hinreichend entwickelt, so daß günstige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Buch, auch bedingt durch die teils neuartigen Inhalte in einigen Fächern, anfangs wenig ausgeschöpft werden können. Eine fruchtbare häusliche Arbeit, die sich als Einzel- oder Gemeinschaftsarbeit vollziehen kann, setzt außerdem einen ungestörten Ar-

beitsplatz voraus, dessen Fehlen das Lernen stark beeinträchtigt.

Die Überlegungen haben gezeigt, daß das "Buchlernen" positive Akzente trägt, zu deren Verstärkung der Lehrer durch sachgemäßes Wirken beitragen soll. Die negativen Begleiterscheinungen muß er - soweit wie möglich - durch entsprechende Ratschläge und Empfehlungen zu minimalisieren versuchen.

2.2.2.4. Bedeutung des Lehrens und Lernens

Die Besinnung auf die zentralen Begriffe und deren Inhalte ließ die essentiellen Kriterien hervortreten. Lehren und Lernen stehen zueinander in komplementärer Beziehung; sie werden wie zwei Seiten einer Medaille als Einheit empfunden. Das Fehlen einer Funktion würde den Prozeß der Anlageentfaltung kaum in Gang bringen. Ihr gemeinsames Wirken sorgt dafür, daß der Mensch mit dem ausgerüstet werden kann, was er benötigt, um seiner Bestimmung gemäß ein menschenwürdiges Dasein zu führen und ein nützliches Glied der Gemeinschaft zu sein, in der jeder seine Rolle zu übernehmen hat.

Statistisch wird nicht ermittelt werden können, welchen Anteil an der Vervollkommnung des Menschen Lehr- und Lernbücher im einzelnen oder im Durchschnitt haben; es unterliegt aber keinem Zweifel, daß sie hierzu einen bedeutsamen Beitrag leisten (A 44). Derjenige, der es gelernt hat, Wissen und Erkenntnisse aus Büchern zu schöpfen, wird sich ständig aus ihnen Informationen zu holen wissen, um sie zu nutzen. Die Transferwirkung bringt es mit sich, daß der Leser sich neuen Strömungen gegenüber offenhält, gleichgültig ob sie ihn beruflich tangieren oder ob sie seiner privaten Interessensphäre angehören. Denkbar ist, daß der Aufgeschlossene seinerseits die kulturelle Entwicklung vorantreibt.

2.2.2.5. Lehr- und Lernbuch - Schulbuch

In der Didaktik wird neben dem Lehr- und Lernbuch der Begriff "Schulbuch" benutzt. GERTRAUD BECKER definiert das Schulbuch zunächst vom Wort her als "ein Buch, das eigens für den Schulunterricht herausgegeben ist. Es ist ein Medium des Schulunterrichts, das Buchform hat" (L 45). Sie erweitert die Erklärung um solche Elemente, die im allgemeinen für das Schulbuch charakteristisch sind (L 46):

(1) Es ist für eine bestimmte Schulform verfaßt.
(2) Es ist bestimmten Altersstufen zuzuordnen.
(3) Es berücksichtigt die Unterrichtsgegenstände entsprechend den Richtlinien einzelner oder mehrerer Bundesländer innerhalb der Bundesrepublik Deutschland.
(4) Es wird durch historische, fachdidaktische und -methodische Wesenszüge geformt (A 47).

"In welchem Umfang und zu welchen Zielen das Schulbuch als Mittel im Unterricht eingesetzt wird, ist - im Rahmen der Möglichkeiten, die es bietet - dem Lehrer überlassen" (L 48). In einen weiteren Umkreis als den der Schulbücher verweist sie die "Schulausgaben" (L 49). In der Betriebswirtschaftslehre gehören dazu Schulwörterbücher, Gesetzestexte und Aufgabensammlungen. Im äußersten Bereich um das didaktische Zentrum Schule ist das "Buch in der Schule" (L 50) angesiedelt, z.B. eine fachwissenschaftliche Abhandlung, eine Broschüre mit aktuellem Bezug oder ein Kaufmannsroman. Sie werden lediglich als Hilfsmittel hinzugezogen, ohne daß ihnen eine Schulbuchkonzeption zugrunde liegt. BECKER scheidet recht willkürlich Bücher der programmierten Unterweisung von den Schulbüchern. Sie werden nicht unterrichtsbegleitend eingesetzt, sondern "nehmen ... für die Zeit ihres Einsatzes dem Lehrer die Gestaltung und Führung des Unterrichts ab" (L 51). Dieser Umstand hindert sie, eine solche Entwicklung als Schulbuch zu qualifizieren, ob-

wohl im übrigen auf die beschriebene didaktische Intensivform alle Merkmale eines Schulbuches zutreffen.

Die bisherigen Ansätze der Theorie des Lehr- und Lernbuches oder der Lehr- und Lernmittel (z.B. DÖRING) oder der Theorie des Schulbuches (z.B. COMENIUS) rechtfertigen es nicht, eine starre Trennungslinie zwischen den beiden Nomenklaturen zu ziehen (L 52). Die sich in zunehmendem Maße durchsetzende Terminologie der lerntheoretischen Didaktik begünstigt zweifellos das Begriffspaar Lehr- und Lernbuch (A 53). Es umschließt die Mittel-Zweck-Relation des Buches, die personungebundene Lehre, die individuelle und soziale Note des Lernens und dessen Ausrichtung auf Existenzsicherung. Spezifische Merkmale des Schulbuches nehmen stärker auf Unterrichtsform, Unterrichtsgegenstand, Altersstufe der Adressaten und die didaktisch-methodische Struktur Bezug.

Da alle angeführten Merkmale letztlich die Wesenszüge des e i n e n Mediums ausmachen, empfiehlt es sich, die beiden Termini trotz der verlagerten Akzentsetzung nicht mit unterschiedlicher Bedeutung zu belegen. Beide Erklärungsweisen ergänzen einander und beziehen sich auf das gleiche Phänomen. Schulbuch wird daher im Rahmen dieser Untersuchung als geeignetes Synonym für Lehr- und Lernbuch verwendet.

2.2.3. Handelsschule

2.2.3.1. Wesenszüge der Handelsschule

Zweijährige Handelsschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft existieren in Deutschland etwa seit der Jahrhundertwende (A 54). Während noch im letzten Jahrhundert Handelskammern, Religionsgesellschaften, Schulvereine und Privatleute vorwiegend als Träger dieser Schulen fungierten, deren Unterrichtszeit zwei Jahre

in der Regel noch nicht erreichte, nahmen sich seit 1900 in verstärktem Maße die einzelnen Länder, Kommunen und kommunalen Verbände dieses Teils des Bildungswesens an und förderten seine Entwicklung, was durch das Aufblühen der Wirtschaft weiter begünstigt wurde.

In der Bundesrepublik Deutschland stehen heute die zweijährigen Handelsschulen überwiegend in kommunaler oder staatlicher Trägerschaft, wenngleich sich noch gemäß Art. 7 Abs. 4 des Grundgesetzes (L 55) einige private Institutionen, die als Ersatz-oder als Ergänzungsschulen dienen und deren Unterrichtsdauer häufig ein halbes oder ein, manchmal zwei bis drei Jahre umfaßt, im kaufmännischen Unterrichtswesen betätigen (A 56).

Öffentliche Handelsschulen treten fast ausnahmslos als Bündelschulen auf, d.h., sie sind mit anderen Schularten personell und organisatorisch eng verflochten, manchmal nur mit der Höheren Handelsschule und/oder dem Wirtschaftsgymnasium, häufig aber mit allen vorkommenden Schularten im kaufmännischen, bisweilen auch mit dem gewerblichen oder hauswirtschaftlichen Schulzweig. Sammelbegriffe wie Kaufmännische Schulen, Berufs- und Berufsfachschule, Handelslehranstalten oder Kaufmännische Bildungsanstalten lassen die Integration dieser Schulart in einen größeren Schulorganismus erkennen.

Während der Besuch der Berufsschule grundsätzlich obligatorisch ist, hat die Handelsschule den Charakter einer "Angebotsschule", weil sie ausschließlich einen fakultativen Schulbesuch kennt (A 57). Vielfach ist der Aufnahme in diese Schule, die in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland den Abschluß der Klasse 9 einer Hauptschule oder die Versetzung in die Klasse 10 einer Realschule oder eines Gymnasiums voraussetzt, ein Ausleseverfahren in Form einer schriftlichen Prüfung vorgeschaltet. Das erste Schulhalbjahr kann darüber hinaus als Probezeit dienen.

Den qualifizierten Hauptschülern (A 58) bietet die Handelsschule die Möglichkeit, in einer Phase der Berufsorientierung zu einem mittleren Bildungsabschluß zu gelangen, von dem aus weitere schulische Wege erschlossen werden können (A 59).

Handelsschulen basieren wie ihre Schwesterschulen, die kaufmännischen Berufsschulen, auf der "Bildekraft des Berufes" (L 60). Unabhängig davon, ob der Beruf als "vocatio" oder "occupatio" angesehen wird, erfordert er ein beträchtliches Maß an generellen und speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten. Für Handelsschüler trifft im Gegensatz zu den Berufsschülern nur zu, daß der junge Mensch auf seine zukünftige berufliche Tätigkeit vorbereitet werden soll. Wenn er auch in der Regel noch keine bestimmte Berufswahl getroffen hat, so läßt sich doch aus Erfahrung mit großer Wahrscheinlichkeit vermuten, daß der weitaus überwiegende Teil der Absolventen einmal in einem Berufsfeld tätig sein wird, in dem kaufmännische Grundfunktionen zu verrichten sind.

Mit dem überproportional starken Anwachsen des tertiären Produktionssektors (Handel, Verwaltung, Verkehr, sonstige Dienstleistungen) innerhalb unserer durch Wirtschaft und Arbeit stark geprägten Kultur ging eine beträchtliche Ausdehnung des Handelsschulwesens einher, nicht zuletzt dadurch bedingt, daß hier die menschliche Arbeitskraft nur sehr beschränkt durch den Einsatz von Maschinen substituiert werden kann(A 61).

"Es war eine Pioniertat, die tragenden Fundamente und Funktionen des Kulturlebens selbst zum pädagogischen Anliegen zu machen, die Berufsarbeit als Erziehungsauftrag zu deuten und zu differenzieren, so daß der Handelsschule die kaufmännisch-verwaltende Tätigkeit zugedacht werden konnte" (L 62). Bevor die derzeitige schulische Entwicklung eintreten konnte, mußte die lange Zeit nicht richtig gedeutete wertende Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung über-

wunden werden. Es ist ein Verdienst bedeutender Pädagogen, wie KERSCHENSTEINER, SPRANGER, LITT und WEINSTOCK, immer wieder dahingehend gewirkt zu haben, daß Allgemeinbildung nicht mit Universalbildung verwechselt werden darf, weil sie nirgendwo anzutreffen ist. Die Idee, daß die Schulen allgemeinbildend sein müßten, bevor in reiferem Alter eine Berufsbildung einzusetzen habe, kann nur richtig verstanden werden, wenn man sie mit SPRANGER (L 63) etwa derart interpretiert, daß damit material "ein einfaches Weltbild in Umrissen, das eine erste Orientierung in Natur und Kultur ermöglicht" und formal eine "Belebung aller geistigen Grundkräfte" gemeint ist.

Handelsschulen, die nach der SCHLIEPERSCHEN Systematik (L 64) in den Bereich der Berufsgrundschulen oder nach modernerer Terminologie in die Sekundarstufe eingeordnet werden müssen, verstehen sich auf Grund ihres Fächerkanons seit ihrer Existenz als Einrichtungen, die eine wirtschaftliche Grundbildung der Schüler erstreben und die grundlegende Allgemeinbildung nach Breite und Tiefe erweitern wollen, wenn auch geschichtlich nicht immer wie heute ein annäherndes Gleichgewicht zwischen diesen beiden Komplexen geherrscht hat, so daß sie teilweise mehr berufsbildend, teilweise mehr allgemeinbildend ausgerichtet waren.

1968 hat die Kultusministerkonferenz die Aufgaben der Berufsfachschulen, denen Handelsschulen zuzuordnen sind, deutlich umschrieben. Es handelt sich um Schulen mit täglichem Unterricht, die "der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit oder der Berufsausbildung dienen und die Allgemeinbildung fördern" (L 65). Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit erfaßt alle diejenigen, die ein Ausbildungsverhältnis - früher Lehre genannt - eingehen wollen. Berufsausbildung meint vor allem jenen weiblichen Personenkreis, der unmittelbar nach dem Schulbesuch in den Angestelltenstatus bei Wirtschaftsbetrieben überwechselt. Diese Aufgabenkompetenz charakteri-

siert in groben Zügen das Wesen der Handelsschule.

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, das Wort Handelsschule zu überprüfen. Es hat den Anschein, als würde die seit den Anfängen dieses Schulwesens benutzte Bezeichnung dem Aufgabenumfang nicht ganz gerecht. Das Bestimmungswort "Handel" weist auf einen Sektor der volkswirtschaftlichen Güterproduktion hin und erfaßt die Institution, in der Waren entweder ohne weitere Verarbeitung oder nach handelsüblichen Manipulationen in bestimmten Mengen an die Kunden abgesetzt werden. Da diese Schulen unter berufsbildendem Aspekt nicht nur die Grundfunktion des Einzel- und Großhandels unterrichtlich antizipieren, sondern auf jede kaufmännisch-verwaltende Tätigkeit grundlegend vorbereiten - wenn auch in graduell unterschiedlichem Maße - , erweist sich dieser Begriff als zu eng.

Als erstes Land der Bundesrepublik Deutschland hat Berlin diesen Schultyp nach dem zweiten Weltkrieg in Wirtschaftsschule umbenannt. Wenn man davon ausgeht, daß Wirtschaft Handel, Verkehr, Industrie, Handwerk, Bergbau und Landwirtschaft umfaßt, so wird dieser Schule in einer solchen Nomenklatur ein weiterer Rahmen gesteckt, als ihr tatsächlich zukommt. Denn für das produzierende Handwerk oder den Fertigungsprozeß der Industrie ist sie nicht die geeignete Berufsfachschule.

Deutet man den Begriff Handel weder sektoral noch institutional, sondern funktional als Güteraustausch (Sachgüter und Dienstleistungen) zwischen den einzelnen Wirtschaftsgliedern, werden auf diese Weise die Grundfunktionen jeder kaufmännischen Tätigkeit erfaßt. Somit ist ein weiteres Festhalten an dem traditionellen Begriff mangels eines besseren gerechtfertigt (A 66).

2.2.3.2. Unterrichtsziele der Handelsschule

Die Rahmenlehrpläne für Handelsschulen enthalten Hinweise zu den Unterrichtszielen. Die Bestimmungen des Landes Rheinland-Pfalz nennen als "Bildungsziel" 'wahre Menschenbildung durch Berufsertüchtigung und wahre Berufsertüchtigung durch Menschenbildung' (L 67). Diese Formulierung läßt einen idealistischen Grundtenor erkennen. Vorzug der Aussage ist, daß hier anstatt eines starren ein beweglicher Zielkomplex vorgegeben wird, weil Berufsertüchtigung und Menschenbildung als Prozesse zu werten sind, und daß die fest verankerte Interdependenz von Berufs- und Allgemeinbildung zum Ausdruck gebracht wird.

Das "Erziehungsziel" des Rahmenlehrplanes heißt: 'die junge, geistig interessierte Persönlichkeit, die bereits über ein gewisses Maß selbständiger Urteilsfähigkeit verfügt' (L 68). Eine solch vorsichtige, abgewogene und nicht zu hoch gesteckte Determinierung sichert, daß im Regelfall das Erziehungsergebnis, in das eine Vielzahl vorwiegend psychischer Akte einmündet, erreicht wird. Ob nur eine "gewisse" Urteilskraft mit einer jungen, geistig interessierten Persönlichkeit vereinbar ist, braucht hier nicht weiter untersucht zu werden.

Persönlichkeit ist zweifellos der Teil der Zielbeschreibung, der die breiteste Angriffsfläche bietet. Das Erziehungsziel ist richtig gewählt, wenn aus ihm die jeweilige Schulform nicht entnommen werden kann, da es ohne Rücksicht auf die in einer hochentwickelten Kultur anzutreffenden sehr differenzierten Schularten nur einen Zentralpunkt geben kann, den es über unterschiedliche Lernwege anzusteuern gilt.

2.2.3.3. Fächerkanon der Handelsschule

Folgende Fächergruppen sind an der Handelsschule des Jahres 1974 vertreten (A 69):

A. Berufsbildender Fächerkanon

(1) betriebswirtschaftliche Fächergruppe

Betriebswirtschaft
Buchführung
Wirtschaftsmathematik (A 70)

(2) bürowirtschaftliche Fächergruppe

Bürokunde
Kurzschrift
Maschinenschreiben

B. Allgemeinbildender Fächerkanon

Bürgerkunde und Geschichte (Politik)
Deutsch
Englisch
Religionslehre

C. Fächerkanon mit allgemeinbildender und wirtschaftlicher Orientierung

Wirtschaftsgeografie
Hauswirtschaft (nur für Mädchen)

D. Leibesübungen.

2.2.3.4. Berufsziele und Weiterbildungsalternativen nach Abschluß der Handelsschule

Wenn der Schüler am Ende des zweiten Schuljahres durch die bestandene Abschlußprüfung nachweist, daß er sich mit den Lerngegenständen der Handelsschule mindestens hinreichend auseinandergesetzt hat, wird er mutmaßlich einen der folgenden Wege einschlagen:

(1) Der größte Teil der männlichen und auch ein Teil der weiblichen Absolventen werden in ein kaufmännisches Ausbildungsverhältnis eintreten. Dabei wird die Zeit der Ausbildung wegen des erfolgreichen Schulabschlusses mindestens um ein Jahr verkürzt (A 71). Es würde zu weit

führen, alle denkbaren Ausbildungsverhältnisse ausdrücklich zu erwähnen. Deshalb beschränken sich die Angaben auf typische Beispiele: Ausbildung in Industrie, Groß-, Einzelhandel, Kredit-, Versicherungs-, Verkehrswirtschaft, Verlagen (A 72). Während der Ausbildungszeit besteht für den Absolventen der Handelsschule keine Pflicht zum Besuch der kaufmännischen Berufsschule.

Nach erfolgreicher Abschlußprüfung, die vor der Industrie- und Handelskammer abgelegt wird, und nach einem Jahr Angestelltentätigkeit erwarb der Absolvent der Handelsschule bis 1971 den praktischen Teil der Fachschulreife, nachdem er den theoretischen bereits mit dem Handelsschulabschluß erreicht hatte (A 73). Dann bot sich für strebsame Kaufleute die Möglichkeit, eine höhere Fachschule (z.B. höhere Fachschule für Wirtschaft, Versicherungsakademie) zu besuchen (A 74).

Seit August 1971 wird die sogenannte Fachschulreife den Absolventen der Berufsfachschule nicht mehr zuerkannt. Statt dessen können diese in die Fachoberschule überwechseln, z.B. Fachoberschule für Wirtschaft, um die fachgebundene Hochschulreife zu erreichen. Damit wird die Möglichkeit eines Studiums an einer Fachhochschule erschlossen; gleichzeitig ist auch eine Voraussetzung für den Eingang in den gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienst (Inspektorlaufbahn) erfüllt(A 75).

(2) Einige Absolventen werden - meistens nach Bestehen einer Ausleseprüfung bei der zuständigen Anstellungskörperschaft oder deren Schulorgan - eine Einstellung als Verwaltungspraktikant bei Gemeinden oder Gemeindeverbänden, bei der inneren Verwaltung der Länder, bei Landesversicherungsanstalten erwägen, und zwar mit dem Ziel, nach erfolgreichem Abschluß des zweijährigen Verwaltungspraktikums die Berechtigung für den unmittelbaren Eintritt in den drei Jahre dauernden Vorbereitungsdienst für den nichttechnischen Verwaltungszweig zu erhalten, zu dem das Abitur die normale Ausbildungsvoraussetzung bildet (L 76).

(3) Einige Handelsschüler werden - eventuell nach bestandenem Auslesetest - unmittelbar in den Vorbereitungsdienst für eine Laufbahn des mittleren Verwaltungsdienstes eintreten, wobei der Handelsschulabschluß für alle nichttechnischen Fachrichtungen auch zu den Einstellungsvoraussetzungen zählt (L 77).

(4) Handelsschülerinnen beginnen häufig eine Angestelltentätigkeit im kaufmännischen oder verwaltenden Bereich. Einige Unternehmungen gehen jetzt dazu über, den Absolventinnen nach einer bestimmten Angestelltenzeit zu ermöglichen, eine Abschlußprüfung für Auszubildende nachzuholen. Auf diese Weise werden die Vorteile des Angestelltenstatus, eine zufriedenstellende Anfangsvergütung, mit den Vorteilen einer "Lehrzeit", dem Nachweis einer abgeschlossenen praktischen Ausbildung, kombiniert.

(5) In vereinzelten Fällen werden sich die Absolventen noch zum Eintritt in die zweijährige Höhere Handelsschule entschließen, um einen Abschluß zu erreichen, der in bestimmter Beziehung, z.B. hinsichtlich der Voraussetzung für den unmittelbaren Eintritt in den Vorbereitungsdienst der gehobenen Beamtenlaufbahn, dem Abitur entspricht (L 78). Hervorragend Begabten steht in einigen Höheren Handelsschulen im Lande Nordrhein-Westfalen der Übertritt in den gymnasialen Zweig der Höheren Handelsschule offen, in dem nach einem zusätzlichen Jahr, gerechnet vom Abschluß der zweijährigen Höheren Handelsschule, die uneingeschränkte Hochschulreife erworben werden kann.

(6) Einige Absolventinnen werden das Angebot nutzen, in eine Fachschule, z.B. Fachschule für Sozialpädagogik, oder in eine andere Berufsfachschule, z.B. Berufsfachschule für Gymnastiklehrerinnen, einzutreten.

(7) Absolventen der Handelsschule können ein Wirtschaftsgymnasium besuchen, um dort - je nach Bundesland - die

fachgebundene oder die uneingeschränkte Reifeprüfung abzulegen. Bei entsprechenden Bildungsvoraussetzungen kann auch ein Übertritt in einen anderen Zweig des Gymnasiums möglich sein.

(8) Nach Abschluß einer Berufsausbildung könnten Absolventen in ein Kolleg zur Erlangung der Hochschulreife eintreten oder an einem speziellen Lehrgang teilnehmen, um sich einer Sonderreifeprüfung zu unterziehen.

Nicht alle möglichen Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten konnten bis in alle Verästelungen dargestellt werden, statt dessen wurden übliche Alternativen aufgezeigt. Der beachtliche Katalog zeigt aber, daß von einer "Bildungssackgasse" heute nicht mehr gesprochen werden kann, weil sich vielfältige vertikale und auch einige horizontale Anschlüsse anbieten, die den Interessierten in seinem Fortkommen unterstützen.

3. GESCHICHTLICHE GRUNDLEGUNG

3.1. Die Entwicklung der Handelsschule von ihren Anfängen bis zu ihrer heutigen Gestalt

Eine Geschichte der Lehr- und Lernbücher setzt voraus, daß die wesentlichsten Entwicklungsphasen von den Anfängen des Handelsschulwesens bis zu seiner heutigen Gestalt dargestellt werden, denn die Schulbuchproblematik kann nicht lösgelöst von ihrer institutionellen Verklammerung betrachtet werden.

Eine umfassende Geschichte des Handelsschulwesens liegt bislang noch nicht vor (A 1). Aus dem verwertbaren Material läßt sich kein vollständig abgerundetes Bild der Handelsschule der letzten Jahrhunderte gewinnen (A 2). Der aufmerksame Beobachter steht vor einer beachtlichen Schwierigkeit, denn der Terminus "Handelsschule" wird in historischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt.

ZIEGER gibt in seinem Abriß (L 3) unter dem Stichwort "Handelsschule" eine Geschichte des gesamten kaufmännischen Schulwesens. Handelsschule umfaßt bei ihm Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule und Akademie (A 4). Wird ein engerer Handelsschulbegriff verwendet, so lassen die mannigfachen schulischen Ansätze etwa bis zum zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht mit Sicherheit erkennen, welcher spezielle Schultyp innerhalb der Berufsfachschule mit dem Begriff "Handelsschule" belegt wird: Handelsmittelschule, ein-, zwei- oder dreijährige Handelsschule, Höhere Handelsschule.

ZIMMERMANN erhärtet die Unsicherheit des Handelsschulbegriffes, indem er ihm 36 unterschiedliche Benennungen zuordnet (L 5). Aus diesen Gründen muß der Erforschung der frühesten Handelsschulgeschichte skeptisch begeg-

net werden; unser Interesse muß sich auf den Schultyp im Sinne unserer Aufgabenstellung konzentrieren (A 6).

3.1.1. Die Phase der Projektierung des Handelsschulgedankens

Das 18. Jahrhundert kann als die Geburtsstunde des Handelsschulgedankens angesehen werden.

Während v. ROHR (1718) und LAU (1719) noch unklare Vorstellungen von Kommerzien-Akademien äußerten, legte der königlich-polnische und kursächsische Kommerzienrat P. J. MARPERGER in seinem 1723 herausgegebenen Buch die Konzeption einer in Dresden zu errichtenden Handelsschule vor, nachdem er bereits acht Jahre zuvor durch eine Eingabe die sächsische Regierung auf die Ausbildung der Kaufleute und Handwerker aufmerksam gemacht hatte (L 7).

Das Zeitalter des Merkantilismus ließ eine günstige Beurteilung des Planes MARPERGERS erhoffen, weil mit Hilfe einer intensiven Ausbildung das Hauptziel der Merkantilisten, eine die Einfuhr von Rohstoffen bei weitem übersteigende Ausfuhr von Fertigerzeugnissen, leichter zu erreichen war.

Aber sowohl diesem als auch dem darauf in Karlsruhe von J. G. WOLF vorgelegten Projekt einer Handlungsakademie folgte keine Realisierung, da die Einführung des Fachschulsystems mit zu hohen Kosten verbunden war. 1751 wurde von der Kaiserin MARIA THERESIA ein ausgearbeiteter Plan für eine Gewerbeschule, in der auch kaufmännische Unterrichtsfächer schwerpunktartig vorgesehen waren, genehmigt, "allerdings seine Ausführung vorläufig hinausgeschoben, bis geeignete Schulbücher und Lehrmittel geschaffen seien" (L 8).

3.1.2. Die Phase einer ersten Verwirklichung des Handelsschulgedankens

3.1.2.1. Verbindung von Real- und Handelsschulwesen

Neue Impulse für das Handelsschulwesen gingen vom Prediger HECKER aus, der 1747 in Berlin eine Realschule gründete (L 9). Ihr wurde eine Manufaktur- und Kommerzienklasse angeschlossen (L 10), die als Vorläuferin der Handelsschule anzusehen ist und als Bildungseinrichtung für den sich in stärkerem Maße entwickelnden Unternehmerstand fungieren sollte. Die Bestrebungen HECKERS wurden von den Philanthropen in Dessau aufgegriffen und fortgesetzt (L 11). 1778/79 entstand hier eine lateinlose Klasse. Die Unterrichtsdauer erstreckte sich auf zwei Jahre, das Mindestalter für die Aufnahme betrug zwölf Jahre, die Klassenfrequenz umfaßte höchstens zwölf Schüler (L 12).

Im Jahre 1768 errichtete Professor J.G. BÜSCH (L 13) eine Handelsakademie, die ab 1772 die Bezeichnung "Hamburger Institut zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmanns" trug. Aus der Benennung läßt sich das Ziel dieses Instituts verdeutlichen (L 14). Der Lehrgang, der sich über zwei Jahre erstreckte, sollte zum einen der Menschenbildung und zum anderen der Berufsbildung dienen. Die Institution "erlangte bald einen Weltruf und zählte zu ihren Schülern Männer wie Alexander von Humboldt" (L 15).

Der Lehrplan umfaßte die Fächer Handelsgeschichte, Erdkunde, Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch, Buchhaltung, Warenberechnung, Rechnen und Schreiben (L 16). Mit dem Tode des Gründers ging die Schule ein.

Nachweisbar ist, daß das Hamburger Institut die Gründung anderer Handelsschulen beeinflußt hat.

3.1.2.2. Ansätze selbständiger Handelsschulen und deren jähes Ende

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts existierten in mehreren Städten Handelsschulen (i.w.S.). Sie wurden überwiegend als Privatunternehmungen geführt (A 17). Die bekannteste unter ihnen ist die von FRIEDRICH SCHULZ 1791 in Berlin (A 18) mit Unterstützung der korporierten Kaufmannsschaft errichtete Schule, die, nachdem sie in finanzielle Schwierigkeiten geraten war, 1803 als Königliche Handelsschule bis 1806 weitergeführt wurde (L 19).

In diese Zeit fällt auch die Gründung einer Akademischen Lehr- und Pensionsanstalt der Handlung (1795) durch J. M. LEUCHS in Nürnberg. Das Institut umfaßte jeweils nur sechs bis acht Zöglinge, die zugleich bei ihm, dem Lebensmittelgroßhändler und Zeitungsverleger, eine Lehrzeit absolvierten. "LEUCHS legte größten Wert auf die enge Verbindung von Theorie und Praxis"(L 20). Diese Einrichtung kann als Vorläuferin einer Werksberufsschule angesehen werden. LEUCHS ist insbesondere literarisch sehr stark in Erscheinung getreten (A 21).

"Im gewerbefleißigen Sachsen" (L 22) gab es eine Reihe von Handelsschulen. Die gesteigerten Ausbildungsbedürfnisse des neu aufkommenden Unternehmertums machten eine "geistige Schulung" notwendig(L 23). In der Erwerbsstruktur Sachsens zeichneten sich auch dynamisch wirkende konfessionelle Haltungen ab.

Der Merkantilismus wirkte befruchtend auf die Handelsschulbewegung ein. Er war der Auffassung, daß mit Hilfe der Förderung des Fachschulwesens seine Ziele am ehesten gesichert werden könnten. Die Fachschulen sollten "nicht wie die alten Rechen-, Schreib- und Buchhaltungsschulen nur mechanische Fertigkeit im Rechnen, Schreiben und Buchhalten vermitteln" (L 24), sondern eine umfassende materiale und sittliche Bildung. Diese Idee

stützte sich auf die Aussage des Philosophen F. BACON, der einen Zusammenhang zwischen erwerbswirtschaftlicher Betätigung und den Bildungsnotwendigkeiten aufdeckte. "Wer ein Vermögen erwerben will, muß dieses damit beginnen, daß er sich unterrichte und seine Seele ausbilde" (L 25).

Die hoffnungsvollen Ansätze zeigten trotz der von den Merkantilisten getragenen Vorstellungen keinen längeren Bestand. Eine Reihe externer und interner Ursachen war dafür ausschlaggebend. Teils wurden die Schulen nach den Wirren der Französischen Revolution oder teils als Folge der napoleonischen Kriege zwangsweise aufgelöst.

PENNDORF weist auf schulische Unzulänglichkeiten hin, die die Auflösungserscheinungen beschleunigten: "Unfähigkeit der Lehrer, das Fehlen einer schulmäßig bearbeiteten Fachliteratur, die nebenamtliche Stellung der meisten Lehrer, geringe Würdigung des Standes, niedrige Gehälter" (L 26). Das Handelsschulwesen bewegte sich seinem Niedergang zu(L 27).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sich die Pioniere des kaufmännischen Unterrichts bei den ersten Schulversuchen bemüht haben, allgemeinbildende und berufsbildende Ziele anzustreben. "Im Sinne der Philanthropine wurden ... geistige Schulung und Pflege sozialer Tugenden als wesentliche Aufgaben angesehen. Den enzyklopädischen Strömungen jener Zeit vermochten sich auch die jungen Handelsschulen nicht zu entziehen" (L 28).

Eine weitere Gefahr bestand darin, daß bisweilen die Vermittlung nützlicher Kenntnisse zu sehr in den Vordergrund trat und somit den Anschein erweckte, als ob der Schüler einseitig auf bestimmte Funktionen"abgerichtet" werden sollte. Das Streben nach Universalismus einerseits und nach akzentuiertem Utilitarismus andererseits rief Kritiker auf den Plan. Es ist anzu-

nehmen, daß sich diese Strömungen nachteilig auf die Entwicklung des Handelsschulwesens, vor allem in Preußen, ausgewirkt haben (A 29).

Bemerkenswert bleibt jedoch die Tatsache, daß im 18. Jahrhundert etwa zur gleichen Zeit das Realschul- ebenso wie das Handelsschulwesen seinen Anfang nahm (L 30). Beide Schulzweige fühlten sich - teils in den Ursprüngen der Volksschule verhaftet, teils nach Erreichen einer bestimmten Basis weiterführende Ziele anstrebend - der Förderung der Muttersprache und der volkstümlichen Geistesbildung (L 31) verpflichtet. Die Kenntnisse in den Elementarfächern bedurften einer Erweiterung und Vertiefung.

Darüber hinaus sollte eine Stätte eingerichtet werden, die "der Gegenwart und der Wirklichkeit" (L 32) zugewendet war, was nur unter Preisgabe der Altsprachen geschehen konnte. Neben den Lateinschulen siedelten sich Bildungseinrichtungen an, die sich verstärkt auf die "Realien" (L 33) konzentrierten. Beide konnten aber die Vorrangstellung der höheren Schule nicht antasten, was vor allem darin zum Ausdruck kam, daß ihnen noch lange Zeit der Anschluß an das "Berechtigungswesen" versagt blieb.

Die ersten Ansätze eines allmählichen Demokratisierungsprozesses im Bildungswesen sind nicht zu übersehen, erkämpft durch die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums. PAULSEN macht hierbei auf die Gesetzmäßigkeit aufmerksam, daß "die allgemeine Entwicklung der Kultur und der Gesellschaft ... das Bildungswesen in seinem Fortgang bestimmt"(L 34). Dieser Zusammenhang gilt ebenso für Aufwärtstrends, wie Abwärtsbewegungen allgemeine Lähmungserscheinungen hervorrufen.

3.1.3. Phase der Erschütterung und des erneuten Aufblühens des Handelsschulwesens im 19. Jahrhundert

Das erste Drittel des 19. Jahrhunderts ließ den Handelsschulgedanken mehr und mehr in Vergessenheit geraten. Die politischen Wirren zerstörten die Saat der Merkantilisten, und in dem Maße, wie die Fundamente der Wirtschaft durch Revolution und Kriege erschüttert waren, kam das Handelsschulwesen zum Erliegen, zumal auch die Unterstützung von Staat und Gemeinden ausblieb.

In Preußen beseitigten W. v. HUMBOLDT und Staatsrat SÜVERN im Zeichen des Neuhumanismus alle Formen der Berufsbildung. Auch die Realschule mußte alles Fachschulmäßige ablegen, um das Ziel der Erziehung, die allgemeine Menschenbildung, nicht zu gefährden. SÜVERN ging bei dem Entwurf eines Unterrichtsgesetzes von folgendem Grundsatz aus: "Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen Berufsarten bezwecken" (L 35). Diese für das berufsbildende Schulwesen verhängnisvolle Bildungspolitik hat in Preußen mehr als hundert Jahre lang diesen Teil des Schulwesens aufs stärkste diskriminiert.

In anderen deutschen Staaten, allen voran das Königreich Sachsen, sorgten Kaufmannsschaft, Handelskammern, private Vereinigungen, Staat und Kommune für Neugründungen von Handelslehranstalten. Wegweisend für viele spätere Handelsschulgründungen im In- und Ausland war der Schritt der Leipziger Kramerinnung, die 1831 die "Öffentliche Handelslehranstalt" errichtete, bestehend aus den Zweigen "Kaufmännische Fortbildungsschule" und (höhere) "Handelsschule" (L 36). Die Aufgabe der letztgenannten Einrichtung war es, "Jünglingen, die sich erst später dem Kaufmannsstande, dem Fabrikwesen oder einem anderen verwandten höheren Gewerbe widmen wollen, zugleich

theoretisch und praktisch die nötige Vorbildung und die dazu erforderlichen Wissenschaften und Fertigkeiten zu geben" (L 37). Den Schülern, die mit gutem Erfolg den dreijährigen Lehrgang absolvierten, wurde die "Berechtigung" verliehen, bis zu zwei Jahren der damals vierjährigen Lehrzeit erlassen zu bekommen (L 38).

Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden, angeregt durch die Erfolge der Öffentlichen Handelsschule Leipzig, ähnliche Schulen in Göttingen, Osnabrück, Hamburg, Berlin, Danzig und Hannover. Im Königreich Bayern zeichnete sich eine andere Entwicklung ab. In Nürnberg und München wurden die Handelsabteilungen den Realschulen angegliedert (A 39).

Der Leiter der Berliner Handelsschule umschrieb 1848 ihren Bildungsauftrag mit den Worten: "Die Handelsschule ist eine Fachschule, die nicht bloß die Aufgabe hat, ihre Zöglinge für den kaufmännischen Beruf wissenschaftlich vorzubereiten, sondern ihnen diejenige allgemeine Bildung zu gewähren, welche für die Stellung, welche der Kaufmann heutzutage in Staat und Gesellschaft einnehmen soll, unumgänglich notwendig ist" (L 40).

Die bessere Verkehrserschließung durch den Bau von Eisenbahnlinien, neue Entdeckungen und Erfindungen, wie z.B. Ausnutzung der Dampfkraft, Gewinnung von Elektrizität und Vordringen des Telegraphenverkehrs, die zunehmenden Gründungen von Industrie- und Handelsunternehmungen, der expandierende Außenhandel, die Entwicklung des Bank- und Versicherungswesens und - daraus resultierend - die stärkere Arbeitsteilung hatten zur Folge, daß im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts das Handelsschulwesen parallel mit dem wirtschaftlichen Aufschwung eine starke Förderung erfuhr.

Als Markstein in seiner Geschichte muß die Gründung der Dresdener Handelsschule durch A. BENSER im Jahre 1872 angesehen werden, weil junge Leute mit abgeschlossener

Volksschulbildung die Gelegenheit erhalten sollten, vor Beginn ihrer Lehrzeit die nötigen theoretischen Kenntnisse für den Beruf des Kaufmanns zu sammeln (A 41). Dieser einjährige Lehrgang sollte den Absolventen das Recht einräumen, vom Besuch der Pflichtfortbildungsschule befreit zu werden (A 42). In schneller Folge wurden vorwiegend private Handelsschulen in fast allen Ländern gegründet, unter anderem auch Handelsschulen, die ausschließlich "für das weibliche Geschlecht" (L 43) bestimmt waren, denn in der Wirtschaft wuchs der Bedarf an ausgebildeten weiblichen Arbeitskräften.

ZIMMERMANN beziffert die im Jahre 1899 existierenden "Handelsschulen" mit 80 (L 44), wovon nur etwa 30 % der Schulen staatliche oder kommunale Träger hatten. Die Lehrpläne dieser Handelsschulen waren so verschiedenartig, "daß es in der Tat nicht zwei dieser Anstalten (gab - d.V.), die hier Übereinstimmung zeigten" (L 45).

In den Veröffentlichungen des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, der seit 1895 eine Art Clearingstelle für das kaufmännische Bildungswesen einnimmt und ordnend mit Vorschlägen und Gutachten für eine einheitlichere Gestalt des kaufmännischen Schulwesens eintritt, wird mehrfach betont, daß um die Jahrhundertwende das kaufmännische Unterrichtswesen niederen Grades, gemeint war das Fortbildungsschulwesen (kaufmännische Berufsschulen), sich bereits konsolidiert hatte, und das kaufmännische Unterrichtswesen höheren Grades, worunter Handelshochschulen verstanden wurden, aus dem theoretischen Ansatz in die praktische Bewährung überführt worden war (A 46), während das kaufmännische Unterrichtswesen mittleren Grades, damit ist die Handelsschule erfaßt, bislang noch kein einheitliches Fundament und kein charakteristisches Gepräge aufweist (L 47). Nur so kann auch der fundamentale Satz EBELS gedeutet werden, wenn er sagt, die Handelsschule "ist ein Kind des 20. Jahrhunderts" (L 48).

In Preußen entwickelte sich das Handelsschulwesen ohne wesentliche Förderung des Staates (Q 49). Mit Recht konnte ein Berliner Rektor um 1895 die Feststellung treffen: "Im preußischen Staatsbewußtsein existiert der Handelsschulgedanke nicht" (L 50). Eine um die Jahrhundertwende vom Ministerium für Handel und Gewerbe herausgegebene "Übersicht über die kaufmännischen Unterrichtsanstalten in Preussen" enthält außer einigen Privathandelsschulen nur die "Städtische Handelsschule Köln" und die kaufmännische Fachklasse der "Oberreal- und Landwirthschaftsschule zu Flensburg", in die eine Handelsschule integriert war (L 51).

Als wichtiges Ergebnis kann festgehalten werden, daß sich dank der Kulturhoheit der einzelnen Länder der Handelsschulgedanke, insbesondere außerhalb Preußens, langsam, aber sicher, seinen erfolgreichen Weg bahnte. "Sachsen ist unter der Einwirkung der Leipziger Handelslehranstalten allen anderen Ländern in Deutschland in seinem kaufmännischen Schulwesen überlegen geblieben und hat die Mehrzahl der führenden Schulmänner und Lehrbücher auf diesem Gebiete gestellt" (L 52).

3.1.4. Die Aufwärtsentwicklung der Handelsschule im 20. Jahrhundert

Der eigentliche Durchbruch des Handelsschulwesens vollzog sich im 20. Jahrhundert, als die Initiativen der Kaufmannsschaft und des Vereins für das kaufmännische Unterrichtswesen nicht mehr ungehört verhallen konnten und sich ein grundlegender positiver Wandel in der Auffassung des Staates und der Kommunen über die Notwendigkeit der Berufsbildung anbahnte (A 53), nicht zuletzt vom Beispiel Sachsens beeinflußt.

Entscheidende Markierungen bilden in Baden das Gesetz über den gewerblichen und kaufmännischen Unterricht von 1904 und in Württemberg das Gesetz über die Ge-

werbe- und Handelsschulen von 1906 (L 54). Gesetzliche Regelungen konstituieren einen bestimmten Entwicklungsabschnitt und lassen als rechtserhebliche Basis einen späteren Oberbau zu. Der weitere Aufschwung der Handelsschulen wurde durch die immer stärker in Erscheinung tretende Arbeitsteilung und durch den wachsenden Bedarf der Wirtschaft an weiblichen Arbeitskräften begünstigt, denen eine geeignete Berufsausbildung fehlte.

Selbst Preußen nahm sich dieser Schulform an, nachdem 1899 die rechtlichen Grundlagen für eine obligatorische Fortbildungsschule geschaffen worden waren (L 55). Geheimrat KÜHNE vom Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe erarbeitete Bestimmungen über die Einrichtung und Lehrpläne der Handelsschule, die diesem Schulwesen in Form des Preußischen Ministerialerlasses vom 8. April 1916 endlich ein rechtliches Fundament gaben (L 56). Die Handelsschule kann von den Knaben und Mädchen besucht werden, die einen guten Volksschulabschluß erzielen.

"Sie ist eine Fachschule mit selten 1 1/2-, meist zweijährigem Lehrgang, der sich auf die eigentlichen Handelsfächer: Handelskunde mit Schriftverkehr, kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Schön-, Kurz- und Maschinenschreiben erstreckt, aber auch durch Unterricht in Deutsch und einer Fremdsprache Kernfächer der allgemeinbildenden Schulen pflegt, durch Wirtschaftsgeographie, Bürger- und Lebenskunde die wirtschaftliche und staatsbürgerliche Bildung erweitert und so zur Bekleidung gehobener Stellungen den Grund legt" (L 57).

Der verlorene Krieg und die erste Inflation führten nur noch eine kurzfristige Stagnation des Schulwesens herbei. Was an äußerer Macht verloren gegangen war, sollte durch innere Kraft kompensiert werden (L 58). Art. 163 der Weimarer Verfassung fixiert die Pflicht: "Jeder Deutsche hat unbeschadet seiner persönlichen Freiheit die sittliche Pflicht, seine geistigen und körperlichen Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert"(L 59).

Länder wie Thüringen (1923) und Baden (1925) gingen bald dazu über, ihr Berufs- und Fachschulwesen neu zu ordnen. Einen wichtigen Höhepunkt in der Geschichte der zweijährigen Handelsschule stellt der Ministerialerlaß vom 10. März 1928 dar, in dem der Handelsminister im Einvernehmen mit dem Reichsminister des Inneren mitteilt, daß allen Schülern und Schülerinnen nach erfolgreicher Absolvierung des zweijährigen Vollzeitschullehrganges die mittlere Reife zuerkannt werden kann (L 60). Damit hat die Handelsschule nach langem Kampf Anschluß an das "Berechtigungswesen" gefunden, das ihr - wie der Volksschule - lange versperrt war.

Für eine Vielzahl von einjährigen Handelsschulen ist dieser Erlaß das Signal, den sofortigen Ausbau zu einer zweijährigen Handelsschule zu beantragen (L 61). Auf diese Weise setzt sich der zweijährige Handelsschultyp immer mehr durch. Ab 1932 wurde das Abschlußzeugnis der zweijährigen Handelsschule dem der Mittelschule und der Obersekundareife der höheren Schule gleichgestellt, was für die Absolventen dieser Schule mit dem Recht verbunden war, in die mittlere Beamtenlaufbahn einzutreten. Mit der "Ordnung der Abschlußprüfung der zweijährigen Handelsschulen mit mittlerer Reife", ergangen durch den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im Jahre 1935 (L 62), ist die rechtliche Konstitution dieses Schultyps gesichert.

Zwei Jahre später setzt ein Runderlaß dieses Ministers eine reichseinheitliche Nomenklatur im berufsbildenden Schulwesen durch, um der Vielzahl der unterschiedlichen Benennungen entgegenzuwirken (A 63). Handelsschulen sind seit dieser Zeit dem Oberbegriff "Berufsfachschulen" unterzuordnen; diese Bezeichnung bringt die Mittelstellung dieses Schulwesens zwischen Berufsschule und Fachschule zum Ausdruck. Sie charakterisiert aber weder die vorherrschenden Funktionen dieses Schultyps, noch läßt sie ihr besonderes Gepräge als Berufsvorschule erkennen (A 64).

Der allgemeine schulrechtliche Begriff "mittlere Reife" wird 1938 durch "Schulentlassungszeugnis" ersetzt; diese terminologische Änderung berührt den "Besitzstand" der Handelsschule nicht (L 65). Wenngleich der zweite Weltkrieg starke Beeinträchtigungen des Unterrichtsbetriebes durch Luftalarm, Zerstörungen von Schulgebäuden und fehlende Lehrer mit sich brachte (L 66), in Großstädten teilweise Evakuierungen ganzer Schulen auslöste (A 67) und wenn auch - wie im allgemeinbildenden Schulwesen - unmittelbar nach dem Krieg der Unterricht etwa für ein Jahr völlig unterbrochen wurde, hat die Handelsschule diese temporären Kriegs- und Nachkriegswirren zwar mit Einbußen überstanden, sie blieb aber von nachhaltigem Schaden verschont.

Seit etwa Mitte der fünfziger Jahre erwerben die Handelsschüler mit erfolgreichem Abschluß den theoretischen Teil der Fachschulreife. Damit ist befähigten Schülern nach Bestehen der Lehrabschlußprüfung und einem weiteren Jahr praktischer Tätigkeit die Möglichkeit eingeräumt, eine Höhere Wirtschaftsfachschule oder ein Institut zur Erlangung der Hochschulreife zu besuchen (L 68). Diese ersten Ansätze, denen weitere folgen sollten (A 69), wurden geschaffen, um qualifizierten Absolventen der Grund- und Hauptschule über den berufsbildenden Schulzweig (L 70) den Weg zur Hochschulreife zu öffnen.

Bereits ein Vierteljahrhundert nach dem zweiten Weltkrieg dauert die Misere an, daß die Nachfrage nach einem Platz in der Handelsschule wesentlich größer ist als das Angebot. Trotz bestandener Aufnahmeprüfungen müssen interessierte Schüler - vor allem wegen personeller und finanzieller Engpässe - zurückgewiesen werden. Viele von ihnen werden dadurch veranlaßt, im Privathandelsschulwesen Unterschlupf zu suchen.

Ob spätere Generationen noch die Handelsschule traditioneller Art besuchen können, muß angesichts der sich

neuerlich abzeichnenden Reformtendenzen (A 71) bezweifelt werden (L 72). Obwohl Handelsschulen in den vorgelegten Planungen und in der öffentlichen Meinung eine lobenswerte Anerkennung finden und sich als einen erprobten Weg des Übergangs ins Berufsleben erwiesen haben und als solche eine nicht unerhebliche Anziehungskraft ausüben, denn der Wechsel vom praktischen Tun und theoretischen Unterricht hat zu einer verstärkten Lernmotivation und damit zu entsprechenden Lernerfolgen geführt, muß die Verlagerung ihres Standortes im Schulsystem von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, die nicht nur der Strukturplan für das Bildungswesen, sondern auch der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung ausdrückt (L 73), erhebliche Wandlungen hinsichtlich ihrer Lerninhalte und -ziele nach sich ziehen (A 74).

Als Ergebnis kann festgehalten werden, daß sich im Handelsschulwesen in den letzten Jahrzehnten gleichermaßen eine Konsolidierungs- und Wachstumsphase vollzogen hat. In langem Kampf hat sich die Handelsschule im deutschen Bildungswesen einen festen Platz gesichert. Sie baut auf dem Abschluß des allgemeinbildenden Schulwesens, dem Hauptschulabschluß, auf und führt ihre Schüler innerhalb von zwei Jahren zu einer Qualifikation, die der sogenannten mittleren Reife entspricht. Sie ist nicht zu einem Sammelbecken für Abgänger geworden, die im allgemeinbildenden Schulwesen versagt haben(L 75).

BEINKE unterstreicht in seiner bildungssoziologischen Analyse der Handelsschule, daß diese in starkem Maße eine Schule der Kinder von Arbeitern und Landwirten ist, jenen Schichten, die in Mittel- und höheren Schulen unterrepräsentiert sind (A 76). Etwa jeder zehnte Schüler in der Bundesrepublik Deutschland hat seinen mittleren Bildungsabschluß in der Handelsschule erworben. Diese mobilisiert weitere, nicht genügend genutzte Bildungskräfte im Volke, schöpft Begabungsreserven aus, ver-

hilft Spätentwicklern zu ihrem Recht und ermöglicht bei entsprechenden Anstrengungen einen Aufstieg über die mittlere Bildungsebene hinaus.

3.2. Entwicklung der Lehr- und Lernbücher an Handelsschulen

Über Art, Quantität und Qualität der im Unterricht behandelten Lerninhalte früherer Generationen ließe sich kein wahrheitsgetreues Bild zeichnen, wenn nicht klassische Zeugen, gemeint sind Schulbücher aus dieser Zeit, erhalten geblieben wären und als Informationsquelle herangezogen werden könnten.

Ansätze der handelswissenschaftlichen Literatur gehen bis ins 14. Jahrhundert zurück; Aufzeichnungen sind noch in den Archiven oberitalienischer Handelszentren vorhanden (A 77). Zunächst fanden nur bestimmte Teile des Handelswissens ihren literarischen Niederschlag. Den Anfang bildeten die Rechenbücher, denen bald darauf Buchführungsbücher folgten.

Das herausragendste Werk war das von LUCAS PACIOLI, das "Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni e Proportionalità" (Venedig 1494) genannt wurde. KONZ weist nach, daß es als handelswissenschaftliches Lehrbuch (L 78) die drei miteinander eng verschränkten Fachbereiche enthält: Handelskunde (Betriebswirtschaftslehre), Rechnen und Buchführung. In der Gliederung des allgemeinen Teils der "Summa" kristallisiert sich ein solches "Trivium" heraus. Es geht dabei um die Frage, über welche Substanz ein Handeltreibender verfügen muß.

' Das bedeutendste (potissima) hierzu ist bares Geld (pecunia numerata) und jede andere Vermögenssubstanz (e goni altera faculta substantiale), also Kapital. Die zweite zum Handel notwendige Sache ist, daß man ein guter Kalkulator (ragioneri) und schneller Rech-

ner (computista) sei ... Die dritte und letzte notwendige Sache ist, daß man in schöner Ordnung alle Geschäfte ausführt, wie es sich gehört, damit man gleich von allen Sachen Nachricht haben kann, sowohl in Bezug auf die Schulden als auf die Guthaben; denn auf anderes erstreckt sich der Handel nicht ' (A79).

Das erste deutsche kombinierte Rechen- und Buchführungsbuch stammt von HENRICUS GRAMMATEUS (1518). PENNDORF urteilt darüber: "Seine Buchhaltung ist weder einfach noch doppelt; er hat PACIOLIS Werk gekannt, aber nicht verstanden" (L 80). Die mit dem Gewerbe aufblühenden Schreib- und Rechenschulen haben viele derartige Bücher hervorgebracht, nicht zu vergessen ist eines der besten Bücher von ADAM RIESE aus Erfurt. 1522, sieben Jahre vor seinem Tod, bekräftigt dieser Rechenmeister seine Absicht, daß er auch über "das Buchhalten treulich mitzuteilen geneigt sei" (L 81).

Als Autoren der Handelswissenschaft sind außerdem PAUL JAKOB MARPERGER (1656 - 1730), der Leipziger Professor der Vernunftlehre CARL GÜNTHER LUDOVICI (1707 - 1778), der aus Siegen stammende Gelehrte HEINRICH JUNG-STILLING (1740 - 1817) und letztlich der Nürnberger (L 82) JOHANN MICHAEL LEUCHS (1763 - 1836) zu erwähnen (A 83).

Die Publikationen lassen erkennen, daß bei Gründung der zweijährigen öffentlichen Handelsschulen um 1900 die Handelswissenschaft in Deutschland schon auf Literatur von annähernd vier Jahrhunderten zurückblicken konnte, die die Berufs- und Handelsschulbücher vom Stofflichen her vermutlich beeinflußte.

Unsere historische Untersuchung geht vom ältesten Teilgebiet der Handelswissenschaft, dem Rechnen, aus. Es schließen sich entsprechend der Entwicklung Buchführungs- und Handelskundebücher (Betriebswirtschaftslehre-Bücher) an. Vier Lehr- und Lernbuchgenerationen der Handelsschule werden jeweils in die Betrachtung einbezogen:

(1) die Zeit bis zum Ende des ersten Weltkrieges,
(2) die Zeit von der ersten großen Inflation bis zur Weltwirtschaftskrise,
(3) die Zeit der Kommandowirtschaft bis zum Ende des zweiten Weltkrieges und der erneuten Währungsreform und
(4) die Zeit des Wiederaufbaus nach dem zweiten Weltkrieg bis heute.

3.2.1. Kriterien der historischen Analyse

In den gesamten Untersuchungsabschnitt (A 84) gehören nicht weniger als vier unterschiedliche politische Systeme. Da sich der Herrschaftswandel im Schulbuch unverkennbar niederschlägt, kann diese Entwicklung als Abgrenzung der Schulbuchgenerationen dienen. Die Aussage schließt Rechenbücher ein. Als epochales Differenzierungsmerkmal für Buchführungsbücher werden die geltenden Währungen gewählt und für die Betriebswirtschaftslehre-Bücher die wechselnden Fachbezeichnungen, aus denen sich etappenweise die moderne Nomenklatur herausbildete.

Die Aufmerksamkeit bei den nachfolgenden Makroanalysen wird auf generationstypische Kriterien gelenkt. Das Allgemeine und das Statische sind ebenso deren Bestandteile wie das Besondere und das Dynamische. Es werden Gegebenheiten und Abhängigkeiten aufzuzeigen versucht, die sich im Laufe der Zeit bewährt haben und deren Tradierung wünschenswert ist. Das ist Teil der positiven Form der Schulbuchverbesserung. Fehlentwicklungen, die bisweilen in alten Schulbüchern anzutreffen sind, werden als solche herausgestellt, um derartige Tendenzen in Zukunft möglichst auszuschließen (A 85). Auch die hier angesprochene negative Form intendiert eine Bewußtseinsschärfung mit dem Ziel der Hebung des Schulbuchstandards.

Im Rahmen unseres Gesamtthemas muß eine strenge Auswahl der Schulbücher getroffen werden, damit diese Ausführungen nicht übermäßige Dimensionen annehmen.

Von den erreichbaren Werken erhalten diejenigen den Vorzug, die in Titel oder Vorwort der Verfasser darauf hindeuten, daß sie für Handelsschulen bestimmt sind (A 86). Bei gleichartigen Büchern wird das aussagefähigste benutzt. Insgesamt ist sicherzustellen, daß sich ein ausreichender Überblick über jede Epoche gewinnen läßt.

In der historischen Betrachtung genießen d i d a k t i s c h e und m e t h o d i s c h e Fragestellungen Priorität. Nur am Rande werden andere Kategorien berücksichtigt, z.B. sprachliche, psychologische, ökonomische oder drucktechnische (A 87), die jedoch später im systematischen Teil eingehender gewürdigt werden.

Fotokopien der ältesten Schulbuchausgaben, und zwar die Titelblätter und jeweils eine typische Seite sollen dazu beitragen, das Gesamtbild abzurunden (A 88).

3.2.2. Geschichte der Rechenbücher

Die Rechenbücher der Jahrhundertwende, die in den kaufmännischen Fortbildungsschulen, den jetzigen Berufsschulen, benutzt wurden, erfaßten den gesamten Lehrstoff in mehreren Bänden. Davon legt nicht nur das dreibändige Werk von BEHM-DAGEFÖRDE (Q 89) Zeugnis ab, sondern in noch stärkerem Maße das seit 1842 im Leipziger Verlag O. A. SCHULZ zum ersten Male erschienene und noch heute nach 38 Auflagen benutzte Rechenwerk von FELLER-ODERMANN, das damals zum Gebrauch an Fortbildungs-, Real- und Gewerbeschulen sowie zum Selbstunterricht für Geschäftsleute diente. Bis zu den

zwanziger Jahren wurde hiervon nur eine sogenannte Großausgabe verlegt, erst dann wuchs das Bedürfnis nach einem "kleinen", aus zwei Teilen bestehenden FELLER-ODERMANN (Q 90).

3.2.2.1. Rechenbücher der ersten Generation (Kaiserreich)

Nimmt man die in der zweijährigen öffentlichen Handelsschule zuerst verwendeten Rechenbücher in die Hand, fallen dem aufmerksamen Betrachter zum einen deren Stoffmenge und zum anderen das relativ hohe Niveau auf, das vor etwa 60 Jahren herrschte. Hatten die Schüler der damaligen Zeit nur einen kleinen Teil der gestellten Aufgaben in ihrer Schulzeit zu erledigen, mußten sie bereits in diesem Fach eine große Stoffülle bewältigen. Desweiteren kann man erkennen, daß die früher einsetzende Entwicklung der Fortbildungsschule in allen wirtschaftlichen Kernfächern, so auch im Rechnen, sich sehr befruchtend auf die Handelsschule ausgewirkt hat. Eine andere Erklärung für die bei weitem übertroffenen Erwartungen hinsichtlich Umfang und Qualität des Stoffes träfe nicht die Wirklichkeit.

Den Büchern um 1910 liegt folgende Stoffverteilung zugrunde: Der erste Teil des Werkes von BEHM-DAGEFÖRDE (Anlage K-1) umfaßt die Grundrechnungsarten und die Darstellung der im Außenhandel verwendeten ausländischen Münzen, Maße und Gewichte. Der zweite Teil macht die Schüler mit den in der kaufmännischen Praxis gebräuchlichen Formen der Prozent-, Zins-, Diskont-, Termin-, Kontokorrent- und Warenrechnung bekannt. Der dritte Teil behandelt die Edelmetall-, Münz-, Devisen-, Effekten-, Arbitragenrechnung und die Anfänge der Handelskalkulation.

Die Stoffsammlung und -gliederung läßt die Beachtung bestimmter didaktisch-methodischer Grundsätze erkennen, insbesondere den der Stufigkeit, der Lückenlosigkeit und der Berufsnähe. Als defizitär würde der moderne Didaktiker die nicht genügende Anschaulichkeit, die nicht hinreichende Trennung von Wesentlichem und Unwesentlichem und die überdimensionale Zahl der Aufgaben etwa gleichen Schwierigkeitsgrades empfinden (Anlage R-2).

Folgende Argumente stützen das Urteil: Die Stufigkeit, ein Vorgehen vom Leichten zum Schweren, vom Grundlegenden zum Aufbauenden, ist in dem Gesamtwerk gut gelöst. Es werden deutlich bestimmte Interdependenzen erkannt, etwa die Abhängigkeit der Zinsrechnung von der Prozentrechnung, die hier eine Basisfunktion ausübt. Das Buch sagt hierzu: "Die Prozentrechnung bildet die Grundlage alles kaufmännischen Rechnens. Die Zins-, Termin- und Diskontrechnung, die Kontokorrentrechnung, die Münz- und Effektenrechnung sind nichts weiter als Prozentrechnungen; zudem greift dieselbe wesentlich in die anderen, dem Kaufmann unentbehrlichen Rechnungsarten ein" (Q 91).

Bei der Zinsrechnung werden die Faktoren der Zinsformel mit denen der Prozentformel verglichen und auf das Neuartige und seine Notwendigkeit hingewiesen. "Mithin kommt bei der Zinsrechnung ein anderer, neuer Faktor in Betracht, die Z e i t . Dieselbe konnte in der allgemeinen Prozentrechnung unberücksichtigt bleiben. Hier ist sie wesentlich"(Q 92). Das Exempel lehrt, und diese Erkenntnis läßt sich an vielen anderen Beispielen erhärten, daß die Struktur des Stoffes durchleuchtet, entsprechend aufgedeckt und nach Schwierigkeitsgraden gegliedert wird. Mit großer Gründlichkeit handeln die Autoren die einzelnen Rechengebiete ab. Langatmig werden alle wirtschaftlichen Tatbestände dargestellt, die einen Sachkomplex berühren. Man glaubt eine Kombination von einem Betriebswirtschafts- und einem Rechenbuch vor sich zu haben.

Die Stoffülle, vor allem was die Breite einzelner Themen angeht, ist für heutige Verhältnisse besonders problematisch. Die Diskontrechnung, heute etwa auf sechseinhalb Druckseiten behandelt und 23 selbständige Aufgaben enthaltend (A 93), benötigt hier einen Umfang von 36 Seiten bei 144 Übungsaufgaben. Es ist nicht zu vermuten gewesen, daß das Problem der Stoffakkumulation bereits um die Jahrhundertwende so deutlich zutrage tritt. Die breite Verbalisierung der Rechengebiete, für dieses Rechenwerk noch eine typische Erscheinung, ist in der Zwischenzeit aus den Rechenbüchern verschwunden.

Die meisten Aufgaben erscheinen praxisnah. Die Aktualität ist sicherlich - isoliert betrachtet - eines der unverzichtbaren Mittel, die Lernmotivation des Schülers zu fördern, wobei die Praxisnähe bei Berufsschülern einen noch höheren Rang besitzt als bei Handelsschülern, denen die Berührung mit rechnerischen Problemen in der Berufsarbeit noch fehlt. Da der Handelsschüler in seinem späteren Berufsleben ohne ein rechnerisches Grundwissen in der Regel nicht auskommt, ist auch er davon zu überzeugen, daß sich die Erlernung nicht entbehrlicher Rechenoperationen lohnt.

Die Anschaulichkeit in diesem dreibändigen Werk kommt, moderne Maßstäbe angelegt, zu kurz. Die Möglichkeit, unterschiedliche Farben als Mittel zur Steigerung der Veranschaulichung einzusetzen, ist nicht genutzt. Der Einwand, die Drucktechnik sei noch nicht weit genug entwickelt gewesen, wird dadurch widerlegt, daß einige Kontokorrentrechnungen neben schwarz auch rot gedruckte Zinszahlen enthalten. Die Musterlösungen zu den einzelnen Rechengebieten sind vielfach nicht genügend übersichtlich angeordnet; der eingeschlagene Rechenweg ist mitunter nicht erkennbar. Die Fülle der Aufgaben wirkt erdrückend, und die nicht geschickte Seitenaufteilung lädt nicht zum längeren Verweilen ein. Es gelingt häufig nicht, Wichtiges von Nebensächlichem zu scheiden, so daß der Autodi-

dakt nicht entscheiden kann, worauf er speziell seine Aufmerksamkeit lenken muß.

Währungsgeschichtliche Fakten werden seitenweise bis in letzte Details ausgeführt, ohne daß bestimmte Aufgaben folgen, die dem jeweiligen Gebiet zugeordnet werden können. Diese Aussage bezieht sich z.B. auf die Kapitel "Münzrechnung" und "Banknoten". Überschriften, wie " a) Was versteht man unter Banknoten?", " b) Deckungssysteme", " c) Reichsbanknoten", lassen keine rechnerische Intention der Verfasser erkennen. So interessant diese Themen für den Fachmann sein mögen, eine Aufnahme in das Rechenbuch ist nicht gerechtfertigt. Heute jedenfalls suchte man derartige Ausführungen vergebens. Einprägsame Merksätze, die das Wesentliche auf einen kurzen Nenner reduzieren, fehlen.

Analysiert man die Methodik, kristallisiert sich aus der Mehrzahl der Rechengebiete durchweg ein relativ starres Schema heraus, das folgenden Aufbau zeigt:

a) Einleitung
b) betriebswirtschaftliche Grundlegung mit ausführlichen Begriffsklärungen
c) praktisches Beispiel mit Musterlösung
d) mündlich zu lösende Aufgaben
e) schriftlich zu lösende Aufgaben
f) Wiederholungsaufgaben am Ende eines jeden Kapitels.

Es ist strittig, ob sich ein starrer Aufbau, vergleichbar mit den HERBARTSCHEN Formalstufen, für ein Rechenbuch empfiehlt oder nicht. Einerseits kann mit Recht der Standpunkt vertreten werden, die Strukturen der einzelnen Rechenstoffe stimmten nicht immer überein. Deswegen sollte den Lehrenden und Lernenden durch das Buch keine Methode aus gleichem Guß aufgezwungen werden. Andererseits erleichtert ein konstantes Verfahren, das folgerichtig angewandt wird, nicht zuletzt wegen seiner Transformation auf eine Mehrzahl bestimmter Rechengebiete, die Nacharbeit im Buch. Dem Lehrer ist es trotzdem frei-

gestellt, in concreto zu entscheiden, welche Methode er im Einzelfall im Unterricht für richtig hält. Aus der Perspektive der damaligen Zeit betrachtet, muß das Rechenwerk eine freundliche Aufnahme gefunden haben, davon zeugen sowohl Vorbemerkungen in späteren Auflagen als auch vor allem die Tatsache, daß innerhalb von kurzer Zeit immer wieder neue Ausgaben mit geringen Änderungen erforderlich wurden.

3.2.2.2. Rechenbücher der zweiten Generation (Weimarer Republik)

Eineinhalb Jahrzehnte liegen zwischen der Herausgabe der Rechenbücher von BEHM-DAGEFÖRDE und von SCHULZE-BECHER (Q 94). Das zuletzt genannte vierbändige Werk tituliert "Aufgabensammlung für das kaufmännische Rechnen" (Anlage R-3). Aufgrund der Bezeichnung müßte man vermuten, daß sein Charakter als Übungsbuch geprägt oder daß zumindest der Schwerpunkt überwiegend auf die Darstellung von Übungsaufgaben gelegt wird. Die vom Titel her geweckten Erwartungen werden nicht erfüllt, statt dessen liegen Rechenbücher vor, die eine für dieses Fach typische und üblicherweise verwendete Nomenklatur verdient hätten.

Vergleicht man die ältere und jüngere Reihe miteinander, fällt eine bedeutende Straffung des Inhalts auf, ohne daß sich in den Rechengebieten oder in deren Struktur Wesentliches geändert hat. Lediglich der Effektenhandel an Auslandsbörsen, Produktionskalkulationen und Teile der Münzrechnung werden fallen gelassen, weil sie, was didaktisch zu begründen ist, weder zum eigentlichen rechnerischen Grundwissen des Kaufmanns gehören noch genügend anschaulich dargeboten werden können. Die Verfasser bekennen im Vorwort selbst, daß sie davon überzeugt sind, "recht daran getan zu haben, hier mit strenger Hand alles das auszuscheiden, was die Köpfe nicht klarer, sondern

verwirrt macht, was als Ballast empfunden worden ist" (Q 95).

Die Konzentration auf das Essentielle und das weniger Ausschweifende müssen als beachtliche Fortschritte herausgestellt werden. Dazu sind der gestufte folgerichtige Aufbau und die Klarheit des Ausdrucks besonders erwähnenswert. Der Berufsnähe wird dadurch Rechnung getragen, daß Vorbemerkungen die Verzahnung des jeweiligen Rechengebietes mit der kaufmännischen Praxis aufdecken, die typischen Anwendungsfälle aufzeigen und - wenn notwendig - die in diesem Zusammenhang auftretenden Fachausdrücke kurz erläutern. So wird bei der Prozentrechnung u.a. an folgende Sachverhalte des Wirtschaftslebens erinnert: Provision, Kommission, Delkrederevergütung, Courtage, Prämie, Skonto, Rabatt, Agio, Disagio, Tantieme (Q 96).

Ein bedeutsamer methodischer Unterschied gegenüber dem älteren Rechenwerk besteht darin, daß anstelle eines elementaren Rechenweges häufig eine mathematische Lösung mit entsprechenden Gleichungen angestrebt wird. Ein solches Vorgehen setzt einen Fundus an algebraischen Kenntnissen voraus. Unabhängig davon, ob er bereits vorhanden ist oder noch erarbeitet werden muß, verspricht dieser Weg bei reiferen Schülern einen nachhaltigeren Erfolg, weil das Arbeiten mit Gleichungen eine Abstraktionsübung darstellt, zum folgerichtigen Denken zwingt, mathematische Probleme auf einen kurzen Nenner reduziert, sie besser durchschaubar macht und ein leichteres Einprägen des Wesentlichen ermöglicht. Die Ausformung einer Gleichung zur unbekannten Größe hin ist allein wegen ihrer Transformierbarkeit auf andere Formeln zu üben. Unterrichtspraktische Erfahrungen des Verfassers von mehr als einem Jahrzehnt bestätigen die Rationalität, die Ökonomie und die hohe Effizienz dieses Weges.

Was darüber hinaus an Details unbedingt festgehalten werden muß, erscheint in den Büchern regelmäßig unter dem

Hinweis "merke". Im Aufbau der Rechengebiete ähneln sich beide Rechenwerke, wenngleich hier anstelle von Einleitung und ausführlichen betriebswirtschaftlichen Grundlegungen straff gehaltene Vorbemerkungen treten. Es folgen Musterbeispiele, aus denen das eingeschlagene Rechenverfahren ohne Schwierigkeit erkannt werden kann, mündlich und schriftlich zu lösende Aufgaben und am Schluß eines Kapitels Wiederholungsübungen mit steigendem Schwierigkeitsgrad.

Zur drucktechnischen Gestalt ist zu bemerken, daß die Seiten übersichtlich gegliedert sind, die Schrift nicht zu klein gewählt ist, relativ große Zwischenräume zwischen den einzelnen Zeilen und den Aufgaben das Arbeiten erleichtern. Diese Fakten lassen nicht den Eindruck eines mit Stoff überladenen Buches aufkommen (Anlage R-4).

Insoweit zeichnen sich Tendenzen einer geschickteren Problemlösung ab.

Als Negativum muß hervorgekehrt werden, daß die Verbalisierung noch einen zu großen Raum einnimmt und daß Anschauungshilfen, wie Bilder, Zwei-Farben-Drucke, Diagramme oder Strichzeichnungen, kaum vorhanden sind. Unklar ist, warum Beträge in deutscher Währung teilweise in Mark (M), teilweise in Reichsmark (RM) angegeben werden. Für den Autodidakten eignen sich die Bücher nur, wenn er über arithmetische Grundkenntnisse verfügt.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß didaktische und methodische Fortschritte gegenüber dem zuerst analysierten Rechenwerk unverkennbar sind.

3.2.2.3. Rechenbücher der dritten Generation (Drittes Reich)

Zwei einbändige Ausgaben der nationalsozialistischen Ära spiegeln das Niveau und die Ziele des Rechnens im Dritten Reich. Zunächst gilt die Aufmerksamkeit dem Werk aus dem Jahre 1940 von CRIEE-MICHAELY "Das Rechnen des Kaufmanns" (Q 97).

Im Vorwort zur elften Neubearbeitung werden die beherrschenden Grundsätze dargelegt (Q 98), von denen sich die Verfasser leiten lassen. Sie lauten: "Die Aufgabe stellt eine Lage (Situation), die ein Urteil und eine Entscheidung notwendig macht." Die Stufenfolge, die bei der Lösung der Aufgabe durchlaufen wird, läßt die Forderung der Methode PESTALOZZIS erkennen, die in Anschauen, Denken und Handeln besteht. Diese Trias ist auch auf kleine Elemente des Rechnens, hier bei der Bewältigung einer entsprechenden Aufgabensituation, anwendbar.

Dem vorgetragenen Grundsatz schließt sich die Forderung an: "Die Frage ist daher möglichst zu vermeiden." Prüft man diesen Anspruch mit der Wirklichkeit, muß man alsbald konstatieren, daß die Verfasser diese These nur selten durchhalten. Es ist sicherlich vorteilhaft, wenn eine Aufgabe eine Fragestellung überflüssig macht, wobei der Schüler trotzdem den Kern des Problems freilegt. In vielen Fällen ist eine exakte Frage unentbehrlich, weil sie dem Schüler den richtigen Weg weist, der bei einer mehrdeutigen Problematik nicht immer erkennbar ist.

"Ebenso wichtig wie rechnen können ist rechnen wollen. Dem Leben und der Praxis entsprechende Aufgaben müssen daher die Rechenfreudigkeit fördern." Der hier angesprochene didaktische Grundsatz soll das vom Willen geleitete Tun ins Bewußtsein bringen. Er läßt nicht genügend deutlich werden, daß die Motivation die Voraussetzung für jeden rechnerischen Erfolg darstellt. Sie

wird am stärksten durch lebens- und praxisnahe Situationen gefördert und kann das Streben in die Bahnen einer Rechenmeisterschaft lenken. Nachweisliche Erfolge heben die Freude an der Arbeit. Arbeitswille und Arbeitsfreude stehen in einer wechselseitigen Bedingung-Folge-Relation und heben die Rechenfähigkeit auf eine immer höhere Stufe.

Ein für die nationalsozialistische Zeit typischer Grundsatz lautet: "Auch das Rechnen muß in den Dienst der allgemeinen Erziehung treten und die Erkenntnisse der nationalsozialistischen Weltanschauung und Wirtschaftsauffassung von der Zahlenseite her deuten und festigen."

Das politische Moment kommt an mehreren Stellen stark zum Vorschein. Unter dem Abschnitt "Die bildliche Darstellung der Größenverhältnisse" findet man u.a. folgende Beispiele: "Wie wenig anschaulich ist z.B. die einfache Aufzählung der Gebiete, die Deutschland durch das Versailler Diktat entrissen wurden: Memelgebiet 2 650 qkm, Danzig 1 910 qkm, Nordschleswig 3 990 qkm, Eupen-Malmedy 1 030 qkm, Elsaß-Lothringen 14 520 qkm, Westpreußen - Posen - Oberschlesien 46 140 qkm." ... "Nach der Ausrechnung bedenke: An Bevölkerung verloren wir durch das Versailler Diktat 1/10 des Friedensstandes. Stelle Land- und Bevölkerungsverlust gegenüber und überlege, welchen Einfluß der verschieden große Verlust auf die Ernährung unseres Volkes und auf unsere Lebensmitteleinfuhr haben mußte"(Q 99). Wenig später heißt es: "Die folgenden Kurven sind sehr aufschlußreich und müssen sorgfältig gelesen werden. Sie sagen mehr, als auf vielen Seiten eines Buches über die Bevölkerungsbewegung ausgeführt werden kann. Schonungslos zeigen sie, daß wir bis 1933 ein Volk waren, das sich selbst aufgegeben hatte.- Damit gingen wir dem Völkertod entgegen" (Q 100).

Solche und ähnliche Formulierungen sind in Schulbüchern totalitärer Staaten keine Seltenheit. Weder ist die Aus-

drucksweise angemessen, noch ist der Inhalt überzeugend, wenn er allein die Folgen eines verlorenen Krieges brandmarkt. Solche Argumentationen stehen als Übertreibungen und als Fehlschlüsse nicht nur dem Frieden und der Völkerverständigung entgegen, sondern schüren vielmehr Haßgefühle und Rachegelüste; sie sind Ausdruck unverhüllter nationalsozialistischer Propaganda und müssen wegen der Einseitigkeit der geweckten Emotionen als Strategie der Kriegsvorbereitung oder als Rechtfertigung für eine unbedingt notwendige Kriegsführung gedeutet werden (A 101).

Eine Aufgabe, die einen kleinen Einblick in die herrschende Wirtschafts- und Währungsordnung zuläßt, heißt: "Ein Kaufmann erhöhte mit Genehmigung des Preiskommissars einen Preis um 12 % = 30,60 RM. Wie hoch war der Preis jetzt" (Q 102)?

In den Zielsetzungen gleichgerichtet sind die Überschriften in dem zwei Jahre später erschienenen Buch von E. HERRMANN unter dem Titel "Wirtschaftliches Rechnen" (Q 103). Dem Abschnitt "Deutsches Volk und deutsche Wirtschaft" sind folgende Themen zugeordnet:

"1. Verstädterung - Volkstod!
2. Fremdkörper in der Volksgemeinschaft.
3. Warum erbkranker Nachwuchs verhütet werden muß.
4. Der Erbhof als Quell der Volkskraft.
5. Die Soldaten der Arbeit erobern neues Land.
6. Des deutschen Volkes Weg zur Einigkeit." (Q 104).

In den Aufgaben zur"Deutschen Wirtschaft" wird auch die Wirtschaftskraft der im Kriege gewonnenen Ostgaue verdeutlicht, zur Sammlung von Altmaterial ermahnt, Deutschlands Schuljugend zum Sparen aufgefordert und das eiserne Sparen mit einem Zynismus vorgestellt, der seinesgleichen sucht: "Zur Lenkung der Kaufkraft gibt das Reich Gelegenheit, überschüssige Geldbeträge eisern zu sparen" (Q 105).

Löst man sich von dem nationalsozialistischen Gedankengut und prüft man beide Werke unter vorwiegend methodischen Aspekten, fällt übereinstimmend auf, daß bei den bisherigen Untersuchungen kein so hoher Grad an Anschaulichkeit in Form von Diagrammen, statistischen Kurven, praxisnahen Formularen, Zeitungsausschnitten, Strichskizzen, schematischen und synoptischen Darstellungen, Abbildungen, geographischen Übersichten und Tabellen verwirklicht wurde wie hier. Daneben werden die in früheren Rechenwerken erkannten Vorzüge wie kurze Einführung, logischer Aufbau, ausreichende Zahl von Übungsaufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad sowie mündlich und schriftlich zu lösende Aufgaben im wesentlichen beibehalten, jedoch teilweise stark gekürzt.

Während das Rechenwerk von CRIEE-MICHAELY einen Umfang von 216 Seiten aufweist und auch qualitativ gehobeneren Ansprüchen genügt, indem es alle für den Handelsschulunterricht relevanten Rechengebiete in ausgewogener Relation berücksichtigt und aus Gründen der Aktualität (A 106) die Kostenrechnung als Grenzgebiet der kaufmännischen Buchführung und der Arithmetik behandelt, erweckt das 100 Seiten umfassende Buch von HERRMANN den Eindruck einer gekürzten "Kriegsausgabe". Als Novum ist hier der zweifarbig gedruckte Anhang mit Musterlösungen anzusehen. "Dem Schüler werden hier nicht nur die Vorzüge übersichtlich gegliederter Rechenarbeit, sondern auch die Annehmlichkeiten einer schöneren und sauberen Darstellung vor Augen geführt" (Q 107).

Abgesehen von den inhaltlichen Eigentümlichkeiten, fällt eine bessere methodische Konzeption gegenüber früheren Epochen auf.

3.2.2.4. Rechenbücher der vierten Generation (Bundesrepublik Deutschland)

Die Rechenbücher der letzten Generation lassen weitere didaktische und methodische Fortschritte erkennen, wenn auch deren Zuwachs abnehmende Tendenz zeigt, ohne allerdings in die Fehler zu verfallen, die früheren Rechenwerken anhafteten. Der in mehreren Jahrzehnten gesammelte formale und materiale Erfahrungsschatz einer Vielzahl von Praktikern garantiert ein hinreichendes Fundament an gesicherten Erkenntnissen, gepaart mit der Fachkompetenz der Autoren und dem guten Informationsstand der Verlage, hinzu kommt deren Kommunikation mit einer interessierten Lehrerschaft.

Die Stoffgliederung orientiert sich an zwei Handelsschuljahren; in der Regel bestehen die an Handelsschulen benutzten Rechenwerke aus zwei Teilen, die bei den Grundrechenarten in Verbindung mit den ihnen zuzuordnenden Rechenvorteilen einsetzen und von dort aus stufenweise bis zu den schwierigsten Rechenoperationen fortschreiten; man denke an das Kosten-, Wirtschaftslichkeits- und betriebsstatistische Rechnen.

In dem zweibändigen Werk von KRUSE-HEUN "Rechne kaufmännisch!" (Q 108) aus dem Jahre 1961 fällt die übersichtliche typographische Gestaltung auf, die einen wesentlichen Stabilisierungsfaktor darstellt, weil sie die willentliche Konzentration fördert und somit eine günstige Ausgangssituation für die Anbahnung und Durchführung des Lernprozesses schafft.

Die Erklärungen zu den einzelnen Rechenarten sind im Durchschnitt knapp gehalten. In die Methodik des Lehrers wird auf diese Weise wenig eingegriffen. Was sich der Schüler einprägen muß, wird meistens als "Merke" durch einen kurzen Hinweis in einem Raster deutlich gemacht. Die Systematik der Vorgehensweise ist nicht einheitlich,

sondern vielmehr dem Schwierigkeitsgrad der Rechenart angepaßt. Unter "Beachte" wird dem Schüler ein Rat erteilt, den er zweckmäßigerweise berücksichtigen sollte, um schneller und sicherer zum Ziel zu gelangen.

Die einleitenden Aufgaben sind durch ein Sternchen als Kopfrechenaufgaben besonders gekennzeichnet. Formulare, Abbildungen, Skizzen und Tabellen werden in mäßigem Umfang hauptsächlich im zweiten Teil als Anschauungshilfen eingesetzt. Eine gemischte Wiederholung aus dem Gesamtgebiet ist in einem besonderen Abschnitt zusammengefaßt. Zu Beginn des Kapitels werden noch generelle Lösungsanweisungen erteilt. Ergebnisse dieser oder eines Teils der Aufgaben werden an keiner Stelle gegeben; auch fehlt jeglicher Hinweis auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, so daß der Schüler keinen Anhaltspunkt für eine richtige Selbstbeurteilung erhält.

Von der zweiteiligen Reihe "Kaufmännisches Rechnen" von FELLER-ODERMANN der Jahre 1963/64 (Q 109) erscheint Teil I zum ersten Male durchgehend in einem Zwei-Farben-Druck, wodurch eine weitere Steigerung der Anschaulichkeit erreicht wird. Die Musterlösungen der Beispiele zu den einzelnen Rechengebieten enthalten in schwarz die Zahlen, die aus den Aufgaben entnommen werden können, und in blau diejenigen, die erst errechnet werden müssen. Der Rechenweg läßt sich aus der Reihenfolge eingekreister Ziffern in übersichtlichen Aufstellungen erkennen; darauf folgen die Erläuterungen der gesamten Rechenarbeit, durch Schrägdruck werden sie von den übrigen Darstellungen abgesetzt. Das wichtigste wird auf einen "kurzen Nenner" gebracht oder als Merksatz formuliert und in einem Rechteck auf farbigem Grund hervorgehoben.

Eine Reihe von Skizzen, Originalvordrucken, Tabellen, Diagrammen, Schaubildern und Koordinatensystemen erspart umständliche Verbalisierungen und sorgt für eine berufs- und praxisnahe Lösung der vorwiegend eingekleideten Auf-

gaben, die für die kaufmännische Arithmetik typisch sind. Diese methodischen Hilfsmittel eignen sich dazu, die rechnerischen Einsichten zu erweitern und zu vertiefen. Was hinsichtlich der Wiederholungsübung im vorletzten Abschnitt als fehlend kritisiert wurde, gilt auch hier für Teil- und Gesamtwiederholungen.

Das 1966 erstmals erschienene Buch "Rechnen für Wirtschaftsschulen" von DEUSCHLE-MEFFLE-GÖNNER (Q 110) ist von seiner strengen Systematik her den vorher erwähnten Büchern überlegen, wenn auch sein Anschaulichkeitsgrad geringer angesetzt werden muß. Das konsequent eingehaltene Schema des einbändigen Werkes ist:

Einführung

Beispiel
Aufgabe
Lösung (mit eingeringelten Ziffern)
Rechenweg (mit Bezug auf die eingeringelten Ziffern)
Merke

Übungsaufgaben (mündlich und schriftlich zu lösen).

Der konstant gehaltene Aufbau ermöglicht dem Schüler, der diese Technik des Rechenweges bereits beherrscht, eher ein Eindringen in die einzelnen Rechengebiete, auch ohne Hilfe des Lehrers. Der Methodenzwang läßt sich dadurch auflösen, daß der Lehrer von einer der zahlreichen Übungsaufgaben des entsprechenden Gebietes ausgeht, anhand deren die ihm ratsam erscheinenden Rechenabläufe abgeleitet werden können. Damit wird zugleich der Gefahr des Methodenmonismus entgegengewirkt und die Erreichung des Lernziels vermutlich noch weiter gefestigt.

Die Praxisnähe und die Stufigkeit sind wie bei anderen Werken gut gelöst. Eine partielle selbständige Kontrolle, die der Schüler unabhängig von der Aufgabenstellung im Rahmen des Unterrichts aus eigener Initiative einschalten könnte, sieht das Rechenwerk nicht vor. Hier werden in Zukunft Möglichkeiten zu erschließen sein, um die Selbständigkeit bei der individuellen Erfolgssicherung zu stärken.

Das zweibändige Werk von MAY-PIEPENSTOCK "Kaufmännisches Rechnen" der Ausgabe 1972 (Q 111) hat eine den derzeitigen Verhältnissen angepaßte moderne Gestalt. Einband, Typographie und Farbdarstellung sind harmonisch miteinander verbunden. Den Forderungen der Konzentration, der Anschaulichkeit und der Berufsnähe wird es vollends gerecht, als Selbstbildungsmittel und als Mittel der Erfolgssicherung steht es dem vorher charakterisierten Buch nur wenig nach. Inhaltlich bietet es eine wohl erschöpfende Darstellung des für den Handelsschüler notwendigen rechnerischen Grundwissens an. Wie auch in anderen Werken überschreiten einige Aufgaben die durchschnittlichen Prüfungsanforderungen erheblich, so daß Denk- und Kombinierfähigkeit nicht auf etwa gleichbleibendem Niveau verharren, sondern stufenweise gefördert werden.

Einige inhaltliche Probleme, die alle kaufmännischen Rechenbücher angehen, sind noch zu bedenken. Der Zwang zur Konzentration führt einerseits zur Ausmerzung wissenschaftlich oder wirtschaftlich veralteter und nicht unbedingt notwendiger und zur Verkürzung überproportional ausgedehnter Stoffgebiete. Die dadurch erreichte Beschränkung der Quantität wird andererseits durch die Aufnahme neuzeitlicher Stoffe, wie das Rechnen mit Dualzahlen, mit Zinsfaktoren, maschinelles Kontokorrentrechnen, Grundlagen der elektronischen Datenverarbeitung, mehr als wettgemacht.

Hinzu kommt die kontinuierliche Überarbeitung bestimmter Rechengebiete, bedingt durch die rechtlichen, konjunktur-, währungs- und finanzpolitischen Änderungen. Da in der Wirtschaft nichts beständiger ist als der Wandel, sind die Schulbuchverleger gezwungen, in immer kürzeren Zeitabständen Neuauflagen herauszubringen, die den Änderungen Rechnung tragen. Man denke beispielsweise an den Wegfall der Binnenzölle und an die gemeinsamen Außenzölle innerhalb der Europäischen Gemeinschaften, an die Einführung des Mehrwertsteuersystems und seine Einflüsse auf die Preiskalkulation, an die Umstellung der englischen

Pfundwährung auf das Dezimalsystem, an die durch Einführung und die Wiederaufhebung der Zinsverordnung verursachten Änderungen in der Zins- und Diskontrechnung, an die Umstellung von der Prozent- auf die Stücknotierung bei Wertpäpieren (L 112). Langfristig bleibt kein Rechengebiet von Wandlungen verschont. Die aktuellsten Beispiele sind die Erhöhung der Post- und Bahntarife und die Belastung der Girokonten mit Postengebühren. In Zukunft wird ein Grund für viele Verschiebungen in der Harmonisierungspolitik der Wirtschafts- und Währungsunion der Europäischen Gemeinschaften zu suchen sein.

Je mehr sich das Fach "Maschinenrechnen" im Handelsschulwesen durchsetzt, um so eher wird man der Stoffmenge Herr werden können und der Jugend eine annähernd praxisgerechte Ausbildung angedeihen lassen können.

Die analysierten Rechenbücher der Nachkriegsgeneration werden durchweg als Lehr- und Arbeitsbücher ausgewiesen (A 113). Ob sie diesem Charakter ganz gerecht werden, muß zumindest teilweise infrage gestellt werden. Da die Bücher schwerpunktartig der Übung zugewandt sind, was der Natur des Unterrichtsfaches gemäß ist, wären sie treffender Lehr- und Übungsbücher geheißen. Wenn man aber bedenkt, daß neuere Untersuchungen der Psychologie gezeigt haben, daß der Lernvorgang erst mit der Übung abgeschlossen und vollendet ist (L 114), wäre im Sinne unseres Themas der Terminus Lehr- und Lernbücher gerechtfertigt.

Mit dem Begriff des Arbeitsbuches verbindet sich mehr die Vorstellung eines durch entsprechende Motivationen des Buches ausgelösten und durch Eigeninitiative ergänzten Arbeitswillens, der auf die selbsttätige Durchdringung und Erlernung notwendiger Rechengebiete abzielt. Daß bei einem solchen forschenden Suchen eine Vielzahl von Kontrollen eingebaut werden muß, versteht sich von selbst (A 115). Ob die derzeitige Auffassung von Unter-

richt - eingeschlossen die der Kultusministerien - schon solche Bücher notwendig und wünschenswert erscheinen läßt, kann nicht mit Sicherheit bejaht werden.

Ein rhythmischer Wechsel zwischen aktiver und rezeptiver Arbeitshaltung von Lehrer und Schüler, ein fruchtbares Gespräch, das zu Fragen ermuntert und Antworten finden läßt, und auch eine zeitweilige Beschäftigung mit dem Buch sind erstrebenswerter, als dem Extrem nachzujagen und Bücher zu konzipieren, aus denen der Arbeitende ständig alles entnehmen soll. Die erste Auffassung entspricht der Natur des jungen Menschen eher als eine dauernde monotone Beschäftigung mit dem Buch. Für den lernwilligen Autodidakten kann die Auffassung freilich nicht gelten.

Als Ergebnis der Analyse von Rechenbüchern kann festgehalten werden, daß nicht ohne weiteres auszumachen ist, welches Buch das qualitativ bessere ist. Da neben sachlogischen Fakten eine Vielzahl von didaktisch-methodischen, psychologischen und ökonomischen Elementen in die Rechenwerke einfließt, wird sich daraus eine Mehrheit von Meinungen bilden, die auf unterschiedlichen Prioritäts- und Wertungssystemen beruhen. Der einzelne Lehrer kann sehr wohl aus seiner Sicht unter mehreren Bücherangeboten die Entscheidung fällen, welches Buch seine Didaktik und Methodik am besten ergänzt.

Als Lehrbuch dient das Rechenbuch denjenigen, die sich einen Rechenweg oder Teile davon selbst erarbeiten wollen oder müssen und aus diesem Grund auf eigene Faust "forschend" tätig werden. Sie verschaffen sich im Laufe der Zeit einen Überblick über die vielfältigen quantifizierbaren Vorgänge und ihre Bedeutung für die Wirtschaft. Als Lernbuch soll es zum einen die Funktion einer Gedächtnisstütze übernehmen, indem es die wichtigsten Ableitungen oder Gesetzmäßigkeiten jederzeit repräsentiert und konserviert, zum anderen muß es die

Funktion der Übung und Wiederholung ermöglichen. "Wiederholung meint hier jedoch nicht die Prüfung eingeübter Verfahren, die Wiederholung durchläuft vielmehr noch einmal den Weg vom aufgeworfenen Problem bis zu seiner ... Lösung" (L 116). Insoweit überhöht das Schulbuch den Unterricht, weil es den Lernvorgang zu vollenden hilft.

Die Rechenbücher des Untersuchungszeitraumes haben einen nicht zu übersehenden Gestaltwandel erfahren. In didaktischer Hinsicht ist Überflüssiges ausgemerzt, der Inhalt gestrafft und eine Öffnung für wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen vollzogen worden. Methodische Elemente als Hilfen des Lehr- und Lernprozesses sind verstärkt in die Rechenwerke eingeflossen. Der Anbahnung und der Durchführung des Lernprozesses wird genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Die Möglichkeiten der Selbstkontrolle der Lernenden werden allerdings bisher wenig genutzt.

3.2.3. Geschichte der Buchführungsbücher

Anders als die frühen Rechenwerke weisen die ältesten Buchführungsbücher - gemessen an gegenwärtigen Vorstellungen - einen äußerst niedrigen Entwicklungsstand auf (Anlage Bf-5 und 6). Die Aussage trifft gleichermaßen auf die Didaktik und die Methodik dieses Faches zu. Somit bleibt die logische Struktur des Buchführungssystems weitgehend verdeckt; die vorherrschende Begriffsvielfalt erschwert das Eindringen in die Materie.

3.2.3.1. Buchführungsbücher der Goldmark-Währung

Der"Leitfaden für den praktischen Unterricht in der einfachen und doppelten Buchführung mit besonderer Berücksichtigung des Bücher-Abschlusses der doppelten Buchführung und einem Anhange" von E. HUSCHKE (1897) umfaßt

zwei Teile (Q 117). Der I. Teil enthält in gedrängter Kürze gesetzliche Bestimmungen des A.D.H.G. (A 118) und der Konkursordnung. Der Gesetzgeber bindet den Kaufmann noch nicht an eine bestimmte Methode der Buchhaltung. Es ist ihm daher freigestellt, "eine dem Umfange und dem Wesen seines Geschäftes entsprechende Form zu wählen, sofern durch diese den gesetzlichen Bestimmungen genügt wird" (Q 119). Dieser Grund ist maßgebend dafür, daß sich der Verfasser zuerst der einfachen Buchführung zuwendet, die ungefähr 25 % des Gesamtumfanges einnimmt. Die Erklärungen zu den hier benötigten Büchern werden nur durch entsprechende Darstellung der Beispiele auf T - Konten oder Journale abgehoben. Wichtiges stellt ein Fettdruck heraus.

Beim Übergang zur doppelten Buchführung wird darauf verwiesen, daß die vorhergehenden Ausführungen gründlich durchgearbeitet werden müssen, "da deren Kenntnis vorausgesetzt wird" (Q 120). Die Konten tragen die Bezeichnungen "Debet" und "Credit", die Seiten der Bilanz werden bereits mit Aktiva und Passiva ausgewiesen. Sogar einen dreispaltigen Abschlußbogen mit den Rubriken "1. Saldo-Bilanz", "2. Inventur" und "3. Ergebnis der Vergleichung der Rubriken 2. und 1." enthält das Buch (Q 121). Als wesentliche Merkmale der doppelten Buchführung werden bezeichnet: die doppelte "Verbuchung", die Führung von Vermögenskonten neben den Konten für die Geschäftsfreunde und die Erkenntnis der Gewinnquellen. "Schliesslich ist sie zuverlässiger als die einfache Buchführung, weil sie ohne unverhältnissmässigen Zeitaufwand mehrfache Proben auf die Richtigkeit der gemachten Eintragungen ermöglicht" (Q 122).

Im II. Teil folgen zwei Aufgabenkomplexe, die eine große Anzahl von Buchungsposten an den einzelnen Tagen zweier Monate, November 18.. und Dezember 18.., enthalten.

Der Leitfadencharakter des Buches bringt es mit sich, daß es sich zwar als Unterrichtsbegleiter für eine bestimmte Zeit eignet, eine für das Selbststudium notwendige Informationsbreite, die das System der doppelten Buchführung freilegt, fehlt ihm. Der Verfasser hat sich mit Erfolg bemüht, auf unnötige theoretische Erörterungen zugunsten einer praxisgerechten Darstellung zu verzichten. Eine Begründung für das stark geraffte Stoffangebot gibt er in der "Vorrede". "So habe ich die Verwendung des Buches auch für Anstalten, welche Buchführungskurse mit kürzerer als halbjähriger Dauer bei wöchentlich 2 Unterrichtsstunden haben, ... ermöglicht" (Q 123).

Das Werk "Praktischer Jahres-Abschluß der kaufmännischen Bücher" (Anlage Bf-7) von ADOLPH OPPENHEIMER (um 1900) erweckt nicht auf den ersten Blick den Eindruck eines Buchführungsbuches (Q 124), weil es sich nur in ganz seltenen Ausnahmefällen des in der Buchhaltung unentbehrlichen T - Kontos bedient; statt dessen liegt ein nach streng akademischer Systematik aufgebautes Schulbuch vor uns. Die Ausführungen gliedern sich in fünf Teile, die Teile in Abschnitte, die jeweiligen Abschnitte in mit Paragraphen versehene Unterabschnitte (Anlage Bf-8). Der Außenrand auf den einzelnen Seiten ist relativ breit gehalten, so daß er die zu einem Absatz passende Überschrift in Kleindruck aufnehmen kann. Daneben weisen Fett- und Sperrdrucke im Text auf markante Punkte hin.

Die Einleitung befaßt sich im wesentlichen mit Rechtsfragen der Buchführung, insbesondere mit den gesetzlichen Grundlagen und einer Vielzahl von Entscheidungen bis hin zu den obersten Gerichten in Buchführungsangelegenheiten; diese Fundgrube verleiht nach Ansicht des Verfassers "dem Werk einen dauernden Wert"(Q 125). Entsprechend dem Titel des Werkes sind letztlich alle Erklärungen jedes einzelnen Kontos zielgerichtet; sie münden in die Überlegung ein, wie es abzuschließen ist.

Teil I umfaßt "Die Bücher und Konten", Teil II "Abschlüsse", Teil III "Bilanzen", Teil IV "Inventur und Abschluß in verschiedenen Formen" und Teil V "Im besonderen die Aktiengesellschaft".

Dieses Buch ist so angelegt, daß es sich als einziges Lehr- und Lernbuch im Unterricht an Handelsschulen wenig empfahl, da ihm außer einem Buchungssatz als Anschauungsbeispiel jegliche Übungsaufgaben fehlten. Es konnte allerdings zusätzlich als Nachschlagewerk für buchhalterische Zweifelsfragen benutzt werden, wobei der Buchhaltungspraktiker sicherlich mit größerem Gewinn Rat aus ihm schöpfte als der Handelsschüler.

Ein Beispiel soll diese Aussage erhärten. Der 16. Abschnitt (Q 126) trägt die Überschrift "Steuer-Erklärung" und geht steuerrechtlichen Fragen bis ins Detail nach und hebt auch ihre Bedeutung in buchhalterischer Hinsicht hervor. Diese Intention läßt deutlich werden, daß das Buch primär dem Praktiker als Stütze und höchstens sekundär als Orientierungsquelle für Handelsschüler gedacht war (A 127).

Das Buch ADLERS (1904) "Praktische Anleitung zur einfachen und doppelten Buchhaltung mit einem Anhang über Amerikanische Buchhaltung" zeigt ebenfalls im theoretischen Teil einen wissenschaftlichen Aufbau (Q 128); jedem gedanklichen Abschnitt ist jeweils ein Paragraph vorangestellt (A 129). Auffallend sind weitere Erkenntnisfortschritte. Vor allem bei der Erklärung der einfachen Buchhaltung werden nur noch deren Unzulänglichkeiten im Vergleich zur vollkommeneren Methode hervorgehoben. Die Ablehnung jenes Verfahrens gipfelt in der Forderung, "daß man von vornherein lieber die doppelte Buchführung zur Anwendung bringen sollte" (Q 130).

Bei der doppelten Buchführung wird zum erstenmal eine - für das heutige Verständnis unzulängliche - Systematik

der Bilanzkonten versucht, die ohne Rücksicht auf die unterschiedlichen Seiten der Bilanz vier Kategorien vorsieht:

"a) Kapitalkonto mit ... Hilfskonten;
b) Konten für sachliche Gegenstände (Sachkonten);
c) Konten für Kreditpapiere;
d) Konten für Personen (Personenkonten)" (Q 131).

Der praktische Teil beginnt mit einem Inventarium und der Bilanz einer neu gegründeten offenen Handelsgesellschaft, in die zwei Einzelunternehmer ihr Vermögen eingebracht haben. Daran schließen sich alle vorkommenden Geschäftsvorfälle der Monate Oktober und November eines Jahres an mit entsprechenden Hinweisen, in welchen Büchern die Posten zum einen in der einfachen und zum zweiten in der doppelten Buchhaltung erfaßt werden sollen. In einem Umfang von etwa 30 % dieses Werkes folgen die praktischen Buchungen der Geschäftsvorfälle in den einzelnen Büchern der einfachen und von ungefähr 25 % die der doppelten Buchführung. Mit Angaben und Interpretationen wird der Abschluß angebahnt, der ohne ersichtlichen Grund per 30. November 19.. nach beiden Systemen erstellt wird.

Im Anhang stellt der Autor auf wenigen Seiten die Amerikanische Buchhaltung dar, die im Vorwort so qualifiziert wird, "daß ein Lehrbuch der Buchhaltung nach meiner Meinung sie nicht mehr umgehen kann" (Q 132). Den theoretischen Erörterungen schließt sich ein Tabellen-Journal an, um die Praxis dieser neuen Buchungsform zu illustrieren. Erstmals finden wir in einem Buchführungsbuch am Schluß ein alphabetisches Register. Das 242 Seiten umfassende Buch muß in Relation zu den bisherigen Ausgaben als das gründlichste, den Aspekten der Theorie und Praxis gleichermaßen gerecht werdende Werk angesehen werden. Den Geschäftsvorfällen folgen die entsprechenden Musterlösungen. Die Wahl der Übungsaufgaben richtet sich allerdings zu sehr nach chronologischen, statt nach

systematischen Gesichtspunkten. Ohne Hilfe eines Lehrers oder ohne Grundkenntnisse der Buchführung kann es jedoch seinen Dienst nicht erfüllen.

"Das Handbuch für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen"(Anlage Bf-9) von WEWER und BECKER (1909), in zwei Ausgaben erschienen (Q 133), ist nicht als Lehrbuch ausgewiesen, sondern "es will ein methodisches Handbuch für den Buchführungsunterricht sein" (Q 134). Die Lehrkräfte sollen sich mit ihm gewissenhaft auf ihren Unterricht vorbereiten; es will ihnen bei ihrer Arbeit ein sicherer Begleiter sein. Für die Hand des Schülers sind nur Aufgabensammlungen vorgesehen. Damit wird ein neuer Weg beschritten: ein Methodenbuch für den Lehrer, ein Übungsbuch für den Schüler. Der Buchführungsunterricht muß mithin die Anbahnung und Durchführung des Lernprozesses leisten, die übende Anwendung wird mit Hilfe des Buches erreicht.

Mit aller Deutlichkeit werden Mängel der früheren Lehrbuchstruktur erkannt, und eine didaktisch-methodische Neubesinnung beginnt. Das übliche Verfahren, daß Bücher und Konten innerhalb der Buchführung der Reihe nach präsentiert und untersucht werden, wird durch ein Vorgehen abgelöst, bei dem anhand eines Musterbeispiels das geschlossene Buchführungssystem dargeboten und beim Fortschreiten um immer mehr Einzelheiten erweitert wird. "Die in den kaufmännischen Schulen bisher am meisten gebrauchten Geschäftsgänge sind zu lang. Sie bringen manchmal endlose Wiederholungen von Geschäftsvorfällen und füllen wohl ein ganzes Schuljahr aus" (Q 135). Dieser beschriebene Nachteil soll durch kurze Geschäftsgänge, die das Interesse der Schüler wach halten, abgebaut werden und ihm das Schwierigste, die Beherrschung des Abschlusses, immer wieder abverlangen. Das unter der Hand des Schülers langsam Werdende bis hin zum fehlerfreien Abschluß läßt eine Arbeitsfreude aufkommen, die dem Unterricht starke Impulse verleiht.

Beim Durchsehen des Werkes fällt jedoch auf, daß bisweilen nicht ganz im Sinne des Postulierten verfahren wird: teilweise umfangreiche Geschäftsgänge (Q 136), unnötige Details bis in die feinsten Verästelungen, zu breite Verbalisierungen. Erstmals wird mit Strichskizzen versucht, ein System zu entwickeln, das die unterschiedliche Ausrichtung der Bestands- und Erfolgskonten veranschaulicht (Anlage Bf-10). Bei der Benennung der einzelnen Konten und der Wahl der Begriffe herrscht - wie auch in allen früheren Büchern - eine große Unsicherheit vor; willkürliche Bezeichnungen sind immer wieder anzutreffen (A 137).

Der Stoffauswahl nach unterscheidet sich dieses von früheren Werken dadurch, daß es neben der einfachen und doppelten Buchführung im Warengeschäft noch die Bank- und die Fabrikbuchführung behandelt.

3.2.3.2. Buchführungsbücher der Reichsmarkwährung (Weimarer Zeit)

Einen wesentlichen didaktisch-methodischen Fortschritt kennzeichnet sowohl das Buch KLOCKES (1925) "Aufgabensammlung zur Buchführung und Bilanz in Theorie und Praxis"(Q 138) als auch das etwas später erschienene Werk von OBERBACH (1928) "Geschäftsgänge für Einfache und Doppelte Buchhaltung zur Einführung und Übung"(Q 139). In der Struktur zeigen sie viel Gemeinsames. Die einfache Buchführung muß immer mehr dem System der Doppik weichen; die Zeit ihrer intensiven Behandlung gehört langsam der Vergangenheit an, weil die Bedürfnisse der Praxis sie stark in den Hintergrund drängen.

Noch bedeutungsvoller als die allmähliche Preisgabe einer Form der Buchhaltung erscheint dem aufmerksamen Beobachter der Wandel des didaktisch-methodischen Gefüges. Unter dem Aspekt der Stoffauswahl dominiert nicht mehr

das chronologische Ordnungselement, statt dessen wird die Systematik, das sachlogisch Zusammenhängende, zum bestimmenden Faktor. Mit der Änderung zum sachlichen Ordnungsmaßstab ist die Abkehr von dem ehemals vorwiegend synthetischen und die Hinwendung zum überwiegend analytischen Verfahren vollzogen (A 140). Anstelle der übermäßig langen Geschäftsgänge mit allen Schwierigkeiten und Verwicklungen, die dem Verständnis des Schülers nicht in jeder Lernphase angepaßt sind, treten kurze Geschäftsgänge, die schwerpunktartig das neu zu Erlernende kenntlich machen und eine Vertiefung des früher Behandelten anstreben. Ausgangspunkt ist jeweils die Eröffnungsbilanz. OBERBACH arbeitet ein Teilziel nach dem anderen heraus, ohne daß der Schüler den Überblick über das Ganze verliert (Anlage Bf-11).

Das Buch KLOCKES enthält ein reichhaltiges Übungsangebot mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Der Stoff wird der kaufmännischen Praxis entnommen. "Der folgerichtig und streng methodisch durchgeführte stufenmäßige Aufbau des gesamten Buchführungssystems auf der Grundlage der Bilanz dürfte den Unterrichtserfolg sichern ..." (Q 141). Anders als bei OBERBACH weicht hier der Verfasser von seiner Konzeption, eine Aufgabensammlung vorzulegen, an keiner Stelle ab. Das Schlußkapitel befaßt sich mit schwierigen Buchungsfällen: Rechnungsabgrenzungen mit transitorischen und antizipativen Posten gehören auch jetzt zum Pensum der Handelsschule, nicht dagegen die Buchungen von Partizipationsgeschäften oder die Verrechnungstechnik der Kommissions- und der Konsignationsware (A 142).

Das Buch von OBERBACH ist lediglich schwerpunktartig für ein Übungsbuch charakteristisch; so ist ein Geschäftsgang mit abgedruckten Originalbelegen aus der Praxis (Q 143) als Seltenheit anzutreffen. Daneben trägt es auch belehrende Züge. Als stoffliches Novum müssen die exakten Ausführungen über die Durchschreibebuchführung betrachtet werden, von der der Autor be-

hauptet, daß ihr ein systematischer Kontenplan zugeordnet werden muß (Q 144). Diese Interdependenz kündet eine Entwicklung an, der SCHMALENBACH etwa ein Jahrzehnt später zum Durchbruch verhelfen sollte.

Das Buch von MAURUS (1926) "Unterrichtliche Einführung in das Wesen der doppelten Buchführung" hebt sich von den vorhergehenden Werken dadurch ab (Q 145), daß es den Unterrichtsstoff der Buchführung in kleinste Partikel zerlegt, methodische Folgerungen anknüpft, insbesondere psychologische, etymologische und philosophische Erkenntnisse streift und auch häufig genug die Grenzen der Buchführung überschreitet, um rechnerische, betriebs- und volkswirtschaftliche Themen zu würdigen (A 146). Der Lehrer der damaligen Zeit erhielt sicherlich manche wertvolle unterrichtspraktische Anregung, ohne sich mit den dargelegten Auffassungen in vielen Fällen identifizieren zu müssen oder zu können.

Als methodische Neuheit entdeckt man, daß einige Kapitel in katechetischer Form vorgestellt werden, wobei nicht nur auf jede Frage zugleich eine mehr oder minder umfangreiche Antwort gegeben wird, sondern auch mehrere Geschäftsvorfälle als Ausgangslage gewählt, Fragen nach deren Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten aufgeworfen und einer Klärung nähergebracht werden. Die erarbeiteten Ergebnisse akzentuiert der Verfasser am Schluß der Überlegungen in einer Kurzfassung (Q 147). Es ist ein wichtiges Anliegen des Buches, weniger den Stoff des Unterrichts, der "sich vortrefflich in der Wirklichkeit, im Leben, dann in einer reichen Fachliteratur und endlich programmäßig in Stoff- und Lehrplänen" (Q 148) findet, nochmals zu vergegenwärtigen, als die Diskussion um Methodenfragen neu zu stellen und zu beleben.

In diesem Werk wird die Ansicht des Autors deutlich, daß vor allem der Buchführungsunterricht einen wesentlichen Beitrag zum Denken leisten muß; dabei sind psychologische Funktionen wie Anschauen, Untersuchen, Unterscheiden,

Beziehen und Schließen zu aktivieren. Der eigentliche Lernprozeß muß durch eine übende Anwendung ständig stabilisiert werden. MAURUS qualifiziert die "Stufe der Anwendung" als "die wichtigste Stufe des Lernvorganges" (Q 149).

Obgleich unserer Analyse kein Lehr- und Lernbuch zugrunde lag, mußte auf dieses Werk aufmerksam gemacht werden, weil es einerseits frühere Schulbuchentwicklungen spiegelte (A 150) und andererseits befruchtend auf künftige Veröffentlichungen wirkte, da es die Autoren mit Problemen konfrontiert, die bei Abfassen eines Buches zumindest überdacht werden müssen. MAURUS gibt sich nicht mit der Technik der Buchführung zufrieden, sondern setzt sich tiefgründig mit Fachfragen auseinander.

Während man heute den Gewinn des Kaufmanns zutreffend als Überschuß zwischen Erträgen und Aufwendungen erklären kann, sucht er darüber hinaus nach der Urbedeutung des Begriffes. Das Wort ist aus dem Althochdeutschen "ga- bzw. giwin" abgeleitet, was soviel wie Kampf, Anstrengung und Arbeit bedeutet. Man erkennt daran, daß ursprünglich "noch die Vorstellung der Ursache vorwiegt, später mochte die Vorstellung von Ursache und Wirkung darin vereinigt gewesen sein, bis noch später, unter Betonung des letzteren - diese als ausschließliche in den Vordergrund des Bewußtseins trat" (Q 151).

MAURUS arbeitet mit großer Klarheit die Logik der doppelten Buchführung heraus, die ebenso wenig in das Gegenteil verkehrt werden kann wie "die Kausalität der Erscheinungen" (Q 152). Er erinnert an das Wort GOETHES im 10. Kapitel des ersten Buches von "Wilhelm Meisters Lehrjahre" (A 153). "Welche Vorteile gewährt die doppelte Buchführung dem Kaufmanne? Es ist eine der schönsten Erfindungen des menschlichen Geistes, und ein jeder gute Haushalter sollte sie in seiner Wirtschaft einführen."

3.2.3.3. Buchführungsbücher der Reichsmarkwährung (NS - Zeit)

Das Buchführungsbuch von SCHULZE (1937) "Übungen und Merksätze für den Buchhaltungsunterricht" hat ebenfalls die Konsequenzen aus den unbefriedigenden Erfahrungen gezogen, mittels zusammenhängender umfangreicher Geschäftsgänge in die Buchhaltung einzuführen (Q 154); entgegen der früheren Tradition wird ein Werk vorgelegt, das vom Wesen der doppelten Buchführung, der Feststellung von Vermögen und Schulden in der Bilanz, ausgeht und methodisch-systematisch immer mehr Einzelteile in das sich kontinuierlich vergrößernde Ganze einfügt.

Der Untertitel des Buches deutet darauf hin, daß der einfachen Buchführung eine angemessene Beachtung geschenkt wird. Bei näherem Durchsehen enthält gerade dieser Teil Stoffabgrenzungen, die von der Struktur her beiden Systemen eigen sind, wie Merkmale und Bedeutung des Kontos, Bestandsaufnahme, Bilanz, Wesen und Zweck der Buchführung, gesetzliche Vorschriften. Das Buch ist bei der Bearbeitung der Details durch breite Explikationen gekennzeichnet; es folgen eine anschauliche buchhalterische Darstellung, eine mehr oder minder kurze Zusammenfassung des zu Merkenden und entsprechende Aufgaben.

Im Vorwort läßt der Verfasser seine Absicht erkennen, daß dieses Werk durch weitere Übungsbücher und Buchführungsmappen ergänzt wird, und weist die Bezugsquellen des Hilfsmaterials nach. Erst in einem solchen Gesamtzusammenhang ist der Titel des Werkes, der den Übungscharakter unterstreicht, in etwa gerechtfertigt. An inhaltlich Neuem fällt eine Klärung und Vertiefung der Grundstruktur der doppelten Buchführung ins Gewicht. Aussagen über Kontenanruf, Probebilanz, Buchungsbelege, Abschreibungen und Geheimbuchführung erweitern den

Themenkanon. Besondere Abschnitte widmen sich der Deutung von Buchungssätzen, dem Bilanzlesen und der Bilanzkritik, den eingetretenen steuerlichen Änderungen und ihren Auswirkungen auf die Buchführung, und das Schlußkapitel enthält eine Reihe von Prüfungsaufgaben (Q 155). Abgesehen von der Breite des Stoffangebots, fällt auch hier die Absicht des Autors auf, den Schüler durch Anschauen, Denken und Ordnen das Buchführungssystem erlernen zu lassen, um auf diese Weise, geweckt durch sein Interesse, ein selbsttätiges Handeln zu erreichen, das die Verantwortungsfreude hebt und das Selbstbewußtsein stärkt.

Ein weitaus größerer Anschaulichkeitsgrad durch Skizzen, Abbildungen und klarere drucktechnische Anordnung der Buchungsaufgaben ist im Werk von KRESSE-METTERT (1944) "Buchführung und Bilanz" erreicht, das sich als Lehrbuch und zugleich als Aufgabensammlung ausweist (Q 156). Da 1937 in dem System der Buchführung durch den Erlaß der "Richtlinien zur Organisation der Buchführung" durch den Reichs- und Preußischen Wirtschaftsminister eine entscheidende Wendung zur Vereinheitlichung des Rechnungswesens eingeleitet wurde, haben sich seit dieser Zeit Aufbau und Inhalt der Buchführungsbücher stark geändert. Die in 17 Punkten zusammengefaßten behördlichen Anweisungen werden in dem entsprechenden Zusammenhang berücksichtigt (Q 157).

Die für die Buchführungsliteratur einschneidendsten Neuerungen sind (L 158):
(1) Über die "Grundaufgaben des Rechnungswesens" wird erstmals ein nicht zu mißdeutendes abgerundetes Bild gezeichnet, nachdem SCHMALENBACH seine betriebswirtschaftlichen Basisforschungen abgeschlossen hatte.
(2) Die doppelte kaufmännische Buchführung wird für den Regelfall als verbindlich vorgeschrieben. Damit sinkt zugleich die einfache Buchführung zur Bedeutungslosigkeit herab und verschwindet aus den Schulbüchern.

(3) Der "Pflichtkontenrahmen für bestimmte Wirtschaftszweige führt die Dezimalklassifikation und eine einheitliche Nomenklatur der Konten ein. Damit ist zugleich ein bedeutsamer Schritt zur Rationalisierung und zur zwischenbetrieblichen Vergleichbarkeit des Rechnungswesens vollzogen.
(4) Von einer Führung gemischter Konten, die zugleich Bestände und Erfolge umfassen, wird abgeraten. Die klare Trennung von Bestands- und Erfolgskonten, die der Kontenrahmen mit sich bringt, wird dadurch verstärkt und die Klarheit des Systems weiter erhöht.
(5) Auf weitergehende Gliederungsvorschriften des Jahresabschlusses für Aktiengesellschaften wird verwiesen.
(6) Ein Zusammenhang zwischen Finanzbuchführung und Kostenrechnung wird begründet. Die kaufmännische Buchführung wird partiell auf die Notwendigkeiten der Kalkulation ausgerichtet. Die Verfahren der Kostenrechnung für Fertigungsbetriebe werden aufgezeigt.

Das Buch von KRESSE-METTERT wurde in Anlehnung an die neue Lage gestaltet. Eine gewisse Akzentverschiebung des Inhaltlichen zur Betriebsbuchführung ist auf den erwähnten Erlaß zurückzuführen. Die Verfasser äußern dazu: "Großes Gewicht haben wir dabei auf die Erfassung der Zusammenhänge zwischen Buchführung und Kostenrechnung gelegt" (Q 159).

Erstaunlich ist, daß jede nationalsozialistische Gesinnung aus den analysierten Fachbüchern herausgehalten wurde, obwohl sicherlich Ansatzpunkte dafür bestanden hätten, wie ein für die kaufmännische Praxis geschriebenes Buchführungsbuch des bekannten Wirtschaftsautors KALR BOTT (1940) zeigt. In Verbindung mit den Buchführungsrichtlinien findet man das Zitat, daß die gewerbliche Wirtschaft vor dem Problem steht, 'ihre Mitglieder zu größtmöglicher Wirtschaftlichkeit und höchster Leistung zum Nutzen von Volk und Staat zu erziehen' (L 160).

In dieser Epoche ist eine zukunftsweisende buchhalterische Reform verwirklicht worden, wovon noch heute die Buchführungsbücher zeugen.

3.2.3.4. Buchführungsbücher der Deutsche-Mark-Währung

Die Buchführungswerke, die seit der Währungsreform gebraucht werden, können gemäß der Bestimmung als Schulbücher lediglich dann richtig eingeschätzt werden, wenn deren Entwicklung hinreichend bekannt ist. Erst ein Abwägen zwischen den historisch gewachsenen Wandlungen des Themenkreises und den in dieser Zeit beschrittenen Wegen läßt ein vergleichendes Urteil über die Abgrenzung des Stoffes im Hinblick auf die derzeitigen Lernnotwendigkeiten und über die Zweckmäßigkeit und die Rationalität der angewandten Darstellungsverfahren zu. Ohne ein solches Fundament an Grundeinsichten in die jeweiligen historischen Zusammenhänge stünde jede Schlußfolgerung auf zu schwachen Stützen und trüge den Makel einer recht einseitigen Betrachtungsweise.

Die in dieser Generation im Unterricht an Handelsschulen verwendeten Buchführungsbücher weisen sich entweder als in einem oder zwei Bänden zusammengefaßte Lehr- und Aufgabenbücher aus, oder neben ihnen werden ergänzend reine Aufgabensammlungen benutzt, um die Zahl der Geschäftsgänge weiter zu vermehren, oder der Unterrichtende läßt seine Schüler ausschließlich aus Übungsbüchern arbeiten (A 161).

Vergleicht man jene Bücher, die als Ausgangspunkt die Großhandelsbuchführung wählen, zu einer annähernd gleichen Zeitbasis von ihrer Thematik her, so kommt man alsbald zu dem Ergebnis, daß ein weitgehender Konsens darüber besteht, was sie an Stoffqualität enthalten müssen und was einem gehobeneren Niveau, man denke etwa an Bilanzbuchhalter- oder Steuerberaterlehrgänge, vor-

behalten bleiben muß. Am wenigsten ist eine inhaltliche Identität im Zusammenhang mit der Organisation der Buchführung festzustellen. Die sonst auffallende Kongruenz findet ihre Begründung darin, daß das Buchführungssystem "von A bis Z logisch und konsequent aufgebaut ist, wie wohl wenige andere Wissensgebiete" (L 162). Die möglichen Teilglieder, die sich in Form von Konten zwischen Eröffnungsbilanz als dem Anfang und Schlußbilanz als dem Ende einer Abrechnung ansiedeln lassen, sind im Kontenrahmen vorgegeben und bilden somit das von vornherein abgesteckte Arbeitsfeld. Die Aussage darf nicht so mißdeutet werden, als habe man in der Buchführung ein starres System vor sich, das völlig in sich geschlossen ist.

Die Grundstruktur der Zwei-Konten-Kreise, der Bestands- und Erfolgskonten mit ihren jeweiligen Abschlußkonten, ist fixiert; Buchungsinhalte unterliegen gleichwohl entsprechend den wirtschaftlichen Wandlungen einem mehr oder weniger starken Änderungsprozeß.

Die einschneidendsten inhaltlichen Umgestaltungen erzwingt der Gesetzgeber; hierbei muß im Rahmen der Steuerharmonisierung innerhalb der Europäischen Gemeinschaften an die Einführung des Mehrwertsteuersystems erinnert werden, das, bedingt durch seine tiefe Verzahnung mit den verschiedenen Preisnachlässen und durch die Umstellung von der Steuerzahlung als einem Erfolgsvorgang auf verschiedene Bestandsvorgänge, eine grundlegende Neugestaltung eines jeden Buchführungsbuches notwendig machte. Hinzu kommen kontinuierliche formelle Änderungen, seien es bewertungsrechtliche Vorschriften, seien es neue Gliederungen der Bilanz und der Gewinn- und Verlustrechnung für bestimmte Gesellschaftsformen.

Dazu fordert die Buchungstechnik ihren dauernden Tribut; innerhalb eines halben Jahrhunderts hat sich die manuelle Buchführung über die Durchschreibemethode und über die Maschinenbuchführung bis hin zum Lochkartenverfahren entwickelt.

Derartige Wandlungen machen eine permanente Revision der Schulbücher erforderlich, da eine Berufsbildung gegenwarts- und insbesondere zukunftsorientiert sein muß. Innerhalb des methodischen Vorgehens sind neben bestimmten Gemeinsamkeiten Unterschiede feststellbar. Die sogenannte "Bilanzmethode" (L 163), die Ableitung der ersten buchhalterischen Erkenntnisse aus der Stellung der Vermögens- und Schuldenwerte der Bilanz, d.h. Übertragen der Eröffnungsbestände auf die angesprochenen Konten, Vornahme der Zugangs- und Abgangsbuchungen sowie der Abschluß der Konten zur Bilanz, hat sich als der erfolgversprechendste und rationellste Weg durchgesetzt. Dieser erste Kontenkreis wird um die wichtigsten Bilanzkonten erweitert, ehe sich der zweite Kontenkreis, die Buchungen auf den Erfolgskonten und deren Sammelkonto, anschließt. Auch hier wird die Materie systematisch aufgebaut. Der Schüler läuft somit nicht Gefahr, den Gesamtüberblick aus den Augen zu verlieren.

Es ergibt sich nunmehr die Frage, wie die Buchführungsbücher der jüngsten Vergangenheit beschaffen sind. Die "Aufgaben für den Buchführungsunterricht" von ROBERT MARGGRAFF (1954) setzen sich zum Ziel, Übungsmaterial mit steigendem Schwierigkeitsgrad in einer Reihenfolge, die sich in der Schulpraxis bewährt hat, für den Buchführungsunterricht bereitzustellen (Q 164). Der Umfang des Übungsmaterials wird vielfach durch sogenannte Doppelaufgaben vervielfältigt, bei denen sich nur die Werte der Aufgabenstellung ändern. Die Skala der Anforderungen reicht von geschlossenen Geschäftsgängen, Übungen für Buchungssätze, Abschlußblättern der Industriebuchführung, Kalkulation bis zur Auswertung von Buchführungsergebnissen. Belehrungen treten nur vereinzelt auf. Der Unterrichtsweise des Lehrers wird nicht vorgegriffen. Der Verfasser vertritt die Ansicht, nach Bewältigung der Aufgaben müsse der Lernende "auf diesem Gebiete seiner Berufsarbeit ausreichend geschult sein" (Q 165).

Das ähnlich konzipierte Werk "Ohne Aufwand kein Ertrag - Aufgaben zur Großhandelsbuchführung" von SCHMIDT-LIEBIG (1963) übertrifft das vorhergehende an Quantität bei weitem und fügt sich wegen seiner differenzierten Aufgabengestaltung besser in den Zeitrahmen des Buchführungsunterrichts an zweijährigen Handelsschulen ein (Q 166). Über 200 Übungen helfen das Grundwissen des Lernenden zu festigen, sofern dieser der Materie genügend Sorgfalt, Willensstärke und Ausdauer entgegenbringt. Die jeweiligen Aufgabengruppen zeigen eine beachtliche Variationsbreite, sind methodisch gestuft und praxisnah aufgebaut, etwa Zwischenabschlüsse mit Betriebsübersichten oder Monatsgeschäfte im Durchschreibeverfahren. Die Verfasser lassen die Intention erkennen, auf Musterlösungen, Merksätze und Beachtungshinweise nicht ganz verzichten zu wollen.

Insgesamt weist diese Art von Buchführungsbüchern den gesamten Kennens- und Verstehensablauf (A 167) dem Unterricht zu. Es ist nahezu ausgeschlossen, daß bei Schulversäumnissen der Lernende durch selbsttätiges Erarbeiten den Anschluß wieder erreicht. Insoweit eignen sich solche Bücher nur für den letzten Teil des Lernstadiums, dafür aber um so mehr, als die Aufgaben auf permanente Übung angelegt sind.

Das zweibändige Werk "Kaufmännische Buchführung" von ARENS-STRAUBE (1960) stellt sich in beiden Ausgaben im Untertitel als Arbeits- und Übungsbuch vor (Q 168). Da der erste Teil der Qualifizierung im Zusammenhang mit Buchführungsbüchern selten auftaucht, weil sich die Materie für eine selbständige Erarbeitung weniger eignet, ist die Frage berechtigt, was die Verfasser veranlaßt haben kann, hier von einem Arbeitsbuch zu sprechen. Ist der Schüler auf Grund der Anregungen im Buch in der Lage, sich selbst mit dem Stoff auseinanderzusetzen und das System beherrschen zu lernen?

Sicherlich müssen als Vorzüge dieses Buches der straffe Aufbau, die leichtverständliche Darstellung, der beachtliche Grad an Anschaulichkeit - durch eine Vielzahl guter Strichskizzen stark betont - und insbesondere die übersichtliche typographische Gestaltung, die auch das Herausheben des Wesentlichen durch Fett- oder Sperrdruck umfaßt, erwähnt werden. Die Komponenten mit Ausnahme der guten drucktechnischen Gestaltung fielen bereits in früheren Büchern auf. Sie sind allein keine typischen Merkmale eines Arbeitsbuches. Statt dessen müßten Motivationen gefördert, Arbeitshinweise mit Angabe möglicher Arbeitsmittel gegeben, ein alphabetisches Register für Fachausdrücke angefertigt, weiterführende Literatur empfohlen werden (A 169) und die Freiheit des einzuschlagenden Weges gewährleistet sein. Keine Auswertungsfragen, die zum Teil vom Schüler gar nicht sinnvoll beantwortet werden können (Q 170), bieten kein Äquivalent für das unbedingt Notwendige im Sinne des Angepriesenen. Daß jede Lernphase eine vorwiegend geistige Kraftanstrengung, mithin Arbeit erfordert, wird nicht bestritten.

Als Ergebnis ist zu konstatieren, daß der Titel Arbeitsbuch hier nicht gerechtfertigt ist. Wäre der Lehrbuchcharakter herausgestellt worden, hätte man die Gegenvorstellung fallen lassen müssen.

Ergänzend zu den zwei Bänden werden von den Verfassern noch spezielle Aufgabensammlungen (Q 171) und die ihnen entsprechenden Arbeitshefte angeboten, die sich mit Erfolg bei einer gemeinschaftlichen Wiederholung und Vertiefung in der Klasse, zum Zwecke der Erfolgsmessung bei Klassenarbeiten und letztlich bei Hausarbeiten einsetzen lassen.

Das Lehrbuch "Kaufmännische Buchführung" von SPLITTER-KROPP (1965) läßt durchgängig anhand eines Zwei-Farben-Drucks das Wesen der Zwei-Konten-Kreise deutlich werden, indem Bestandskonten stets in schwarz, Erfolgskonten in

rot ausgedruckt werden (Q 172). Die Gliederung der einzelnen Stoffeinheiten beginnt mit der Darstellung des Neuen, darauf folgen die Entwicklung des Buchungssatzes, der Kontenanruf und der Abschluß der Konten. Auch der Auswertung der buchhalterischen Rechnungsergebnisse wird Beachtung geschenkt und die Möglichkeit genutzt, Querverbindungen zur Betriebswirtschaft zu ziehen.

Der Abdruck wesentlicher Teile von Originalbelegen, die gleichsam den Urstoff und auslösendes Element jeder Buchung bilden, soll dem Schüler anstelle der üblicherweise vorgegebenen Geschäftsvorfälle exemplarisch die Arbeit in der Praxis vor Augen führen. Bei ihrer Bearbeitung, z. B. Numerierung, Kontierung, zeigt sich, ob der Schüler aus ihm die eigentliche Buchung ableiten kann (A 173). Die Zahl der Übungsaufgaben, vielfach Doppelaufgaben, reicht aus, um die Buchführung nicht nur zu verstehen, sondern auch anwenden zu können. Inhaltlich geht dieses Buch mit einem Kapitel aus der Einzelhandelsbuchführung über den Rahmen einer Einführung hinaus.

Zum etwa letzten Stand der Didaktik und Methodik von Buchführungsbüchern gehört das einbändige Werk "Die doppelte Buchführung" (Q 174) von HANS W. HOFFMANN (um 1970). Ein Vier-Farben-Druck zur Unterscheidung der Aktiv-, Passiv-, Aufwands- und Ertragskonten ermöglicht eine nochmalige Steigerung der Veranschaulichung. Diese Gepflogenheit wird bei allen Teil- oder Gesamtlösungen durchgehalten. Bei der Einführung in das System der doppelten Buchhaltung haben die verbalen Ableitungen Priorität, später treten sie zugunsten der Übungen stärker zurück. Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich gegliedert, das typographische Erscheinungsbild ist ansprechend, Sperr- und Fettdrucke heben das Wesentliche hervor. Einige Abbildungen verdeutlichen das geschriebene Wort, wenn sie auch bisweilen den Eindruck erwecken, als seien sie an Kinder - und nicht an Jugendliche - "adressiert".

Wenn das Werk auch neben der Großhandelsbuchführung einen kurzen Überblick über die Industriebuchführung vermittelt, kann in der zweijährigen Handelsschule mit durchschnittlich drei Wochenstunden Unterricht höchstens in der Unterstufe mit ihm gearbeitet werden, weil es inhaltlich nicht genügend bietet (A 175). Berufsgrundschülern und ferner kaufmännisch Ausgebildeten, die früher einmal mit Buchführung konfrontiert wurden und durch Eigenstudium ihr Buchführungswissen auf den neuesten Stand bringen wollen, z.B. die Änderungen des Umsatzsteuersystems in den vielfältigen Auswirkungen erlernen möchten, werden mit Erfolg die Dienste des Buches nutzen können.

Fast generell trifft für Buchführungsbücher des letzten Jahrzehnts die Aussage zu, daß sie ein sinnvoller Aufbau kennzeichnet, daß durch Abbildungen und Farbe ein beachtlicher Anschauungsgrad erzielt wird und daß sie nach Typographie und Ausstattung in der Regel ansprechend gestaltet sind.

Es fehlt durchweg ein alphabetisches Sachregister, ein Hinweis auf weiterführende und vertiefende Literatur und die Angabe von Zwischen- oder Endlösungen, die zumindest vereinzelt bei Übungsaufgaben vermerkt werden könnten. Materiell lassen sie häufig einige Wünsche offen, die im Rahmen dieser Untersuchung nur exemplarisch nachgewiesen werden können. Auf die Wesenselemente der doppelten Buchführung geht kein Autor ein. In keinem Buch werden die wichtigsten Zwecksetzungen der Inventur begründet: (1) die Ermittlung der Warenbestände, die aus der Doppik nicht unmittelbar entnommen werden können, weil man Ein- und Verkaufsmengen nicht registriert, (2) darüber hinaus die Überprüfung der tatsächlichen Bestände mit den Buchbeständen, (3) bei Abweichungen die Korrektur der Sollbestände. Statt dessen wird nirgends die Formalität vergessen, daß ein Inventar vom Unternehmer eigenhändig unterschrieben werden muß, wenn auch diese handelsrecht-

liche Vorschrift an keiner Stelle hinterfragt wird. Vorhandene Defizite begegnen dem Fachmann speziell in der Stoffauswahl.

Die Analyse der Buchführungsbücher aus vier Epochen hat deutlich werden lassen, daß sich in didaktischer Hinsicht tiefgreifende Wandlungen vollzogen haben, die entweder mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen oder mit wirtschaftlichen Änderungen zu begründen sind. Auch von der Methodik der ältesten Buchführungswerke haben sich die Schulbücher der Jetztzeit völlig abgekehrt. Das synthetische Vorgehen wurde vom vorwiegend analytischen Verfahren abgelöst. Die "Bilanzmethode" hat sich mithin durchgesetzt, weil sie - wie im einzelnen belegt - den Lehr- und Lernprozeß am besten fördert.

3.2.4. Geschichte der Betriebswirtschaftslehre-Bücher

3.2.4.1. Schulbücher der Kontor- und der Handelswissenschaft

Eines der ältesten an Handelsschulen benutzten Lehr- und Lernbücher (Anlage Bwl-12) stammt von den Schulpraktikern SCHIEBE-ODERMANN (1889). Es trägt noch den Titel "Kontorwissenschaft" (Q 176), die als Teil der Handelswissenschaft ausgewiesen wurde und folgende Teilbereiche umfaßte:

"1. die Korrespondenz oder den Briefwechsel des Kaufmanns mit seinen Geschäftsfreunden;
2. die Buchhaltung oder Buchführung, d.i. die Darstellung der Geschäfte des Kaufmanns in ihrer Gesamtheit wie in ihren Einzelheiten in hierzu bestimmten Büchern;
3. diejenigen schriftlichen Ausarbeitungen, welche in der Korrespondenz und in der Buchhaltung nicht begriffen sind" (Q 177).

Der unter dem dritten Punkt durch eine negative Abgrenzung erfaßte Teilsektor wird zur Kontorwissenschaft im engeren Sinne deklariert, die allein Gegenstand der Untersuchung ist. Ein Studium des Buches zeigt, daß statt einzelwirtschaftlicher Ansätze fast ausschließlich handelsrechtliche Erörterungen zu finden sind. Dem in zwei Abteilungen und 332 Paragraphen gegliederten Werk mit einem Umfang von 610 Seiten liegen folgende Schwerpunkte zugrunde:

a) Kontokorrent (57 Paragraphen)
b) Verträge im Handel (117 Paragraphen)
c) Wechsel (59 Paragraphen)
d) Scheck (12 Paragraphen)
e) Handelsgesellschaften (30 Paragraphen).

Bei der Stoffauswahl drängt sich dem unvoreingenommenen Betrachter die Frage auf, worin das Wesen der Kontor- oder Handels-"Wissenschaft" zu erblicken ist. Eine weitgehende Interpretation des A.D.H.B., die Behandlung des Wechsels nach deutschem und Abweichungen nach oesterreichischem, schweizerischem, skandinavischem, italienischem, russischem, französischem (Anlage Bwl-13), holländischem, portugiesischem Recht, kaufmännische Formulare in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache und die stark ausgeweitete Lehre von den Verträgen lassen einerseits eine Überbewertung des Handelsrechtlichen erkennen und atmen zum anderen den Geist des Enzyklopädismus. Insoweit kann EDUARD WEBER mit Recht von einer "Verflachung der Handelswissenschaft" (L 178) sprechen; eine solche Arbeit hat "kein höheres Ziel, als den Unterricht in einem verzopften und lange Zeit keiner Entwicklung fähigen Schulfach zu dienen" (L 179). Juristische Dimensionen dieses Ausmaßes prägen weder den Grundcharakter der Kontor- noch der Handelswissenschaft. Handelsbetriebliche Phänomene werden dagegen nicht einmal ansatzweise gestreift.

Der "Grundriß der Handelswissenschaft" (1903), herausgegeben von C.F. FINDEISEN und bearbeitet von R. JUST (Anlage Bwl-16), läßt im Vergleich zum vorher genannten Buch das Fach unter einer anderen Nomenklatur erscheinen (Q 180), die aber eo ipso keine Gewähr dafür bietet, daß sich auch grundlegende inhaltliche Wandlungen vollzogen haben. Das Werk umfaßt drei Teile:

"A. Vom Handel und von den Handelspersonen"
"B. Der Betrieb des Handels"
"C. Der Handel und der Staat",

wobei dem Umfange nach der erste Abschnitt die Funktion einer Einführung (S. 9 - 29) und der letzte die einer Schlußbetrachtung (S. 356 - 376) übernimmt, während der mittlere den Hauptteil bildet.

Teil A bringt eine echte Bereicherung insofern, als Bedeutung und Entwicklung sowie die Arten des Handels systematisch erarbeitet werden. Darüber hinaus werden die rechtlichen Bestimmungen der persönlichen und sachlichen Voraussetzungen für den Betrieb des Handelsgewerbes dargelegt. BGB und HGB, beide Gesetzeswerke erst drei Jahre vor Erscheinen dieses Buches in Kraft getreten, bieten einen fast unerschöpflichen Vorrat rechtlicher Regelungen. Teil B, die Lehre vom Handelsbetrieb, mündet schwerpunktartig wiederum in handelsrechtliche Belehrungen ein. Im wesentlichen sind davon nur die Abschnitte "Gegenstände des Handelsbetriebes (Anlage Bwl- 17) und "Der Handelsbetrieb selbst" ausgenommen, die eine stärker allgemein oder eine speziell betriebswirtschaftliche Ausrichtung zeigen. Volkswirtschaftliche Elemente treten verstärkt beim Geldwesen und im Teil C im Zusammenhang mit Handels- und Schiffahrtsverträgen und den Beschränkungen des freien Handels durch den Staat in den Vordergrund. Hierzu gesellen sich im Schlußteil noch Einzelthemen, die nur in einem losen inneren Gefüge zueinander stehen und - wenn überhaupt - dann zu den Grenzgebieten der Betriebslehre gehören.

Die Stoffanalysen der vorliegenden ältesten Lehr- und Lernbücher lassen offenbar werden, daß sich die Handelswissenschaft aus der starken Orientierung zum Wirtschaftsrecht nicht freimachen konnte und mitunter nur von volkswirtschaftlichen Ausführungen unterbrochen wird. Wenn im jüngeren Werk gleichwohl erste handelsbetriebliche Ansätze vorhanden sind, ist die Titulierung der Bücher nach heutigem Verständnis irreführend, weil sich die Handelswissenschaft von den beiden genannten Disziplinen wesensgemäß abhebt.

In der Darstellungsweise fallen die langatmigen verbalen Ableitungen auf, die nur vereinzelt von Briefvordrucken, Vertragstexten oder Formularen abgelöst werden. Da von Strichzeichnungen, Schaubildern oder Diagrammen kein Gebrauch gemacht wird, muß der Anschaulichkeitsgrad der Untersuchungen als äußerst gering angesetzt werden. Stichwortverzeichnisse gehören schon jetzt zu einem festen Bestandteil dieser Schulbücher. Das Werk FINDEISENS gibt darüber hinaus Hinweise auf Quellen und weiterführende Literatur.

Das 1911 erschienene Lehrbuch WEWERS "Handelslehre in Verbindung mit Mustern und Aufgaben für den kaufmännischen Briefwechsel" (Anlage Bwl-14) läßt die Konzeption erkennen, das Handelskundliche eng mit der Korrespondenz zu vereinigen (Q 181). Anliegen des Autors dabei ist, den Schüler anhand geschlossener Stoffeinheiten in die Phase des Kennen- und Verstehenlernens einzuführen, um im Anschluß daran mit Hilfe von Mustern das Theoretisch-Erarbeitete mit dem Praktisch-Geschäftsmäßigen, wie es sich im Schriftverkehr äußert, zu verknüpfen und mittels weiterer Übungen zu festigen.

Entsprechend dieser Grundstruktur ist jede handelsbetriebliche Themenreihe in der dreistufigen Folge "Belehrung", "Muster" und "Aufgaben" behandelt (Anlage Bwl-15). Der belehrende Teil ist in der Regel am umfang-

reichsten; nicht nur der handelsrechtliche, sondern auch der kaufmännische Gesichtspunkt wird hinreichend gewürdigt. Drucktechnisch geschickt von der ersten Stufe abgesetzt und häufig in der Wirkung durch Umrandung gesteigert, folgen Musterlösungen der Geschäftspraxis. Unter der Rubrik "Aufgabe" werden notwendige und der Zahl nach genügende Sachverhalte in Textform mit variierendem Schwierigkeitsgrad vorgegeben, mit deren Hilfe Geschäftsbriefe entworfen werden sollen. Aufgabe des Schülers ist, die Problematik zu erkennen, eine zweckmäßige Gliederung zu finden und seine Gedanken in eine gefällige Sprache zu kleiden.

Von diesem Vorgehen wird vom Anfang bis zum Ende nicht abgewichen, so daß der Eindruck einer "Methodik aus einem Guß" entsteht. Ein Sachregister fehlt am Schlusse des ersten Teils (A 182). Ausgesprochene Anschauungshilfen werden nicht eingesetzt. Das übersichtlich strukturierte Buch erwies sich sicherlich "als eine zuverlässige Stütze in dem wichtigsten und schwierigsten Fach der kaufmännischen Schule" (Q 183), ein Wunsch, den der Verfasser seinem Werk mit auf den Weg gab.

Der "Grundriß der Handelswissenschaft" (Anlage Bwl-18) des Jahres 1920 in der Bearbeitung von H. GROSSMANN (Q 184) stimmt in der Grundstruktur in wesentlichen Punkten mit der Ausgabe von 1903 überein (A 185), wenn sich auch in den einzelnen Kapiteln stärkere Verästelungen ergeben.

In dem nun Einführung geheißenen Abschnitt wird zusätzlich auf das Wesen des Handels, auf seine Stellung im Wirtschaftsverkehr und vertiefend auf seine Bedeutung unter volkswirtschaftlichen, betriebswirtschaftlichen und kulturellen Aspekten eingegangen.

Der frühere Abschnitt B wird nun in zwei Teile zerlegt: "Betrieb des Handels im allgemeinen" und "Betrieb des

Handels im besonderen". An diesen Stellen wird der Einfluß der in den Anfängen steckenden Handelsbetriebslehre, teilweise auch noch Privatwirtschaftslehre bezeichnet, sichtbar. Im Sinne einer stärkeren Hinwendung zu dieser neuen Disziplin wurde eine Umarbeitung verschiedener Gebiete notwendig. Neue Entwicklungen der Praxis mußten ebenfalls berücksichtigt werden; die Möglichkeit der bargeldlosen Zahlung im Postscheckverkehr (Anlage Bwl-19) und im Gironetz der Kreditinstitute mit Hilfe von Überweisungen wird erstmals beschrieben. Der Verfasser löst sich kaum von juristischen und volkswirtschaftlichen Erörterungen, erweitert aber sein Werk systematisch um Themen betriebswirtschaftlicher Art, z.B. Kosten und Ertragsberechnung, Auszeichnung und Lagerung von Waren, Reklame, Auskunftswesen. "Der Betrieb des Handels im besonderen" umschließt Forschungsergebnisse spezieller Betriebswirtschaftslehren, wie Großhandels-, Einzelhandels-, Versicherungs-, Bank- und Verkehrsbetriebslehre.

Der ehemalige Abschnitt C wird als dritter Teil "Handel und Staat" beibehalten und um eine Darstellung der Sozialversicherung ergänzt. Neben den materiellen Änderungen fallen formal klarere Abgrenzungen der Themen durch exakt gegliederte Überschriften, vereinzelte Strichskizzen und gelegentliche Abbildungen auf. Damit wird teilweise eine Veranschaulichung des Lehrstoffes erreicht.

Ein umfangreiches Sachregister, das in früherer Auflage wegen Papierknappheit eingespart werden mußte, kann trotz anhaltenden Rohstoffmangels wieder aufgenommen werden. Alles in allem wird ein Buch vorgelegt, das ein fast unbegrenztes Aufnahmevermögen des Lernenden voraussetzt. Daß immer noch ein Hang zur Vollständigkeit bis in letzte Details besteht, läßt sich nicht übersehen.

3.2.4.2. Schulbücher der Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre sowie der Handelskunde

Das Schulbuch "Kaufmännische Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre für Handelslehranstalten" von MARGGRAFF - REIN (1927) läßt von seiner Benennung her eine Umorientierung des Zentralfaches an Handelsschulen erkennen (Q 186). Anstelle einer ausdrücklichen handelswissenschaftlichen Legitimation werden die Geschäftsabläufe im Betrieb zu tragenden Pfeilern der Gliederung gewählt. Waren- und Nachrichtenverkehr, Güterbeförderung, Zahlungs- und Kreditverkehr nehmen im allgemeinen Teil (A) den breitesten Raum ein. Es folgen die im Handel tätigen Personen, von denen jede wirtschaftliche Änderung ins Werk gesetzt wird, und die unterschiedlichen Verfassungen, die Unternehmungsformen, in deren Grenzen Hierarchie- und Rechtsverhältnisse abgesteckt werden, die die Handlungsfähigkeit im Unternehmen bestimmen und den Kontrahenten zu einer größeren Rechtssicherheit verhelfen.

Der besondere Teil (B) zeigt die vielfältigen Verflechtungen des Einzelbetriebes mit ihm angeschlossenen Betrieben, auf deren Leistungen ein jeder im Wirtschaftsverkehr angewiesen ist. Möglichkeiten der Informationsbeschaffung aus Zeitungen und deren Verwertung, das Anpreisen der Waren durch Reklame und die Regelung von Zahlungsschwierigkeiten stehen als Einzelthemenbereiche in einem lockeren Zusammenhang zu diesem Abschnitt, weil ihnen an anderer Stelle kein Platz zugewiesen werden kann. Das Schlußkapitel "Staat und Wirtschaft" tendiert überwiegend zum Volkswirtschaftlichen.

In seiner Gesamtheit wird das Werk in Wesen und Struktur dem Oberbegriff "Kaufmännische Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre" gerecht. Wirtschaftliche Sachverhalte werden verstärkt in das Buch eingearbeitet; es entsteht auf diese Weise eine sinnvollere Proportion zu recht-

lichen Problemen des Betriebes. Die Stoffabgrenzung ist im Vergleich zu früheren Werken als recht gelungen anzusehen. Es dominiert der Grundsatz: Stoffbreite, soweit wie der Erfahrungshorizont der Jugendlichen sie zuläßt, Stofftiefe, soweit wie nötig. Die einfache Sprache ist dem Alter der Adressaten gut angepaßt. Allerdings werden äußere Anschauungshilfen nicht eingesetzt, desgleichen verzichten die Autoren auf Frage- oder Aufgabenstellungen, so daß durch kontinuierlich aneinandergereihte Belehrungen der Eindruck des Eintönigen nicht zu verwischen ist. "Das Buch ist geschrieben für den Gebrauch an kaufmännischen Fach- und Berufsfachschulen und soll zur Nacharbeit des im Unterricht behandelten Stoffgebietes dienen" (Q 187). Dieser Satz des Vorwortes kann darauf hindeuten, daß sich das Werk offensichtlich nicht anmaßen will, der "Stoffvermittlung" im Unterricht vorzugreifen. Es ist vielmehr seine Absicht, die Lehrfreiheit nicht zu beschneiden; es will aber - anstelle von Mitgeschriebenem - eine Zusammenfassung des Wesentlichen bieten, auf die sich der Lernende bei der Arbeit außerhalb des Unterrichts stützen kann.

Nicht nur in der zweiten, sondern bereits in der ersten Lehrbuchgeneration werden Werke gleicher Autoren in jeweils einer großen und einer kleinen Ausgabe angeboten, wobei das Letztgenannte den Schulen mit verminderten Zielen diente. EBELING - ECKARDT (1930) lassen auf Anregung des Verlages neben der Hauptausgabe noch einen Leitfaden "Kleine Handelskunde" erscheinen, der wegen seines eigenartigen Aufbaus mit in die Untersuchung einbezogen werden soll (Q 188).

Entsprechend dem didaktischen Prinzip "vom Leichten zum Schweren" wird der Stoff auf Unter-, Mittel- und Oberstufe fixiert. Von einer fortlaufenden Numerierung der Seiten - wie allgemein üblich - wird kein Gebrauch gemacht, statt dessen beginnt in allen drei Stufen die Seitenzahl bei eins, hinzugefügt werden noch die Stufen-

bezeichnungen U, M oder O. Da die Anwendung des erwähnten didaktischen Prinzips nicht unproblematisch ist (A 189) und da der Lehrstoff in den seltensten Fällen minuziös bearbeitet werden kann, hat sich diese Gliederung nicht bewährt; in neueren Büchern ist ein ähnlicher Versuch nicht mehr anzutreffen.

Der Ausgabe liegt die Konzeption zugrunde, daß das Allgemeine und das Beispielhafte eine Einheit bilden; demgemäß werden die Handelskunde und der kaufmännische Schriftverkehr in jeder Stoffeinheit miteinander verbunden. Die Verfasser bemühen sich, einen Sachverhalt unter stärkster Berücksichtigung der rechtlichen und wirtschaftlichen, teilweise auch der historischen Grundlagen darzustellen, ihnen ein oder mehrere Muster folgen zu lassen, weitere Erläuterungen zu geben, in denen mit kritischen Bemerkungen nicht gespart wird, und zum Schluß Aufgaben zu stellen (Q 190). In rechtskundlichen Abhandlungen werden in Kleindruck auf dem Außenrand die Paragraphen zitiert, auf die sich die Erklärungen stützen. Dieses System wird aber nicht ganz konsequent durchgehalten, je nach Breite der Stoffgliederung wird bald dieser, bald jener Darstellungsablauf übersprungen.

Die Abweichungstendenzen zeigen, daß eine Koordination von Handelskunde und Schriftverkehr nur begrenzt möglich ist. Schwerpunkte des Betriebswirtschaftlichen sind nicht in gleichem Umfange Schwerpunkte des Schriftverkehrs. Diese Erkenntnis mag von nun an die Autoren abgehalten haben, nicht zuletzt auch wegen eines differenzierten methodischen Vorgehens in der Korrespondenz, den Lehrstoff beider Fächer in einem Buch zu vereinigen.

Die zweite Schulbuchgeneration läßt eine Verschiebung der Proportionen von rechtskundlichen zugunsten typischer wirtschaftlicher Themen erkennen. Im methodischen Bereich ist die Suche nach angemessenen Darstellungsver-

fahren noch nicht als abgeschlossen zu betrachten. Der Grundsatz der Anschaulichkeit kommt nicht oder kaum zu seinem Recht.

3.2.4.3. Schulbücher der Betriebswirtschaftslehre (NS - Zeit)

ADOLF POHLMEYERS "Betriebswirtschaftslehre" (Q 191), die seit 1932 druckfertig war und in der 10. Auflage an die Stelle seines früheren "Lehrbuches der Handelsbetriebslehre" treten sollte, wurde vom Verlag wegen der ungewissen Verhältnisse zurückgehalten. Erst drei Jahre später erschien sie, nachdem auf Drängen des Verlages ein neuer Mitverfasser gewonnen war, der nationalsozialistisches Gedankengut, das die Wandlungen zur Bedarfsdeckungswirtschaft aufzeigen und das völkische Element stärken sollte, in das Werk eingebracht hatte.

Die bislang von stark auffallenden Ideologien weitgehend freigehaltene Betriebswirtschaftslehre wird jetzt mit vielen fremden Wesensmerkmalen vermengt und hat die Neuerungen der Befehlswirtschaft anzupreisen. Wenige Beispiele genügen, um das Typische zu untermauern:

"Der nationalsozialistische Staat steht dem Vordringen der Einzelhandelsgroßbetriebe (Warenhäuser, Einheitspreisgeschäfte, verzweigte Geschäfte) durchaus ablehnend gegenüber, denn sie sind volksschädlich in doppelter Beziehung:
1. Sie untergraben den Bestand der selbständigen mittleren und kleineren Ladengeschäfte, die im Besitz eines einzelnen, selbstverantwortlichen Unternehmers sind. Dieser ernährt von dem Ertrage seines Geschäftes eine Familie, die die Keimzelle des Staates und den Kraftquell des Volkes darstellt.
2. Sie beschäftigen ihrerseits überwiegend unverheiratete junge Ladenmädchen, nehmen damit den Männern als Familienträgern das Brot und verstärken dadurch den in Punkt 1 aufgedeckten völkischen Schaden noch beträchtlich" (Q 192).

Staatlicher Dirigismus wird im Zusammenhang mit dem Gesetz über die Umwandlung von Kapitalgesellschaften vom 5.7.1934 auf folgende Weise kommentiert:

> Es "soll im nationalen Staate, der auf dem Führergrundsatz aufgebaut ist, auch im Bereich der Wirtschaft die selbstverantwortliche Wirtschaftsführung des Einzelunternehmers oder des persönlich haftenden Gesellschafters durchgesetzt werden. Erwünscht ist die Rückbildung all jener Aktiengesellschaften und Gesellschaften mit beschränkter Haftung, die nur zur Umgehung der persönlichen vermögensrechtlichen Haftung gegründet wurden, obwohl die Größe des Betriebes die Unternehmungsform gar nicht rechtfertigt. Die Reichsregierung erleichtert die Rückbildung der betroffenen Gesellschaftsunternehmungen durch ein gleichzeitiges Gesetz über Steuererleichterungen ..." (Q 193).

Manchmal werden Ausdrucksweisen bis zur Brutalität gesteigert, wenn bei der Diskontpolitik von der Reichsbank behauptet wird: "Sie hat tatsächlich die 'Hand an der Gurgel' der Gesamtwirtschaft" (Q 194). Oder in einem emotional überladenen Ton folgt die Anklage: "Die Nachkriegsgeschichte der deutschen Banken steht ganz unter dem Zeichen des verlorenen Krieges und dem Wahnsinn der Kriegsentschädigungserpressungen der Feindstaaten" (Q 195). Die Ausführungen lassen erkennen, daß ein totalitärer Staat Lehrbücher nur zuläßt, wenn sie genügend Raum für die weitere Festigung des unbedingten Herrschaftsanspruches bieten. In der Wahl der Mittel werden die Grenzen des noch Erträglichen überschritten.

Hinsichtlich der Methodik sind beachtliche Fortschritte zu verzeichnen. Erläuternde Strichskizzen, Abbildungen und synoptische Darstellungen passen sich dem Auffassungsvermögen der Schüler an und festigen gewonnene Erkenntnisse. Als Vorzug muß die Verfahrensweise angesehen werden, daß inhaltlich zusammengehörige Abschnitte - neben einer Überschrift - am Rand eingerahmte fortlaufende Ziffern enthalten. Bei Hausaufgaben genügt bereits deren Angabe, um Mißverständnisse des Nachzuarbeitenden auszuschalten.

Die 19. Auflage des Unterrichtswerkes von FINDEISEN - GROSSMANN "Grundriß der Handelswissenschaft" (Anlage Bwl-20), im Untertitel als "Wirtschaftslehre der kaufmännischen Unternehmung" bezeichnet (Q 196), erscheint 1936 teilweise in einem neuartigen Grundtenor und spart nicht mit nationalsozialistischen Parolen. Sätze, wie "Ein anderer, ein neuer Geist weht uns aus allen Seiten dieses Buches entgegen" oder "Das Individuum lebt und wirkt nicht mehr für sich, sondern lebt und wirkt für sein Volk" (Q 197), erweisen sich bei nüchterner Betrachtung in dieser Aussage als nicht haltbar, vielmehr ist ihnen eine einseitig weltanschaulich manipulierende Rolle zugedacht.

Da solche Aussagen entgegen der genannten Behauptung isoliert auftreten, denn viele betriebswirtschaftliche Inhalte lassen derartige Verknüpfungen nicht zu, kann vermutet werden, daß ein bestimmter Tribut der herrschenden Partei gezollt werden mußte. Ideologische Akzente werden folglich besonders stark gesetzt, um auf diese Weise den weitaus überwiegend ideologiefreien Teil zu überschatten.

Im Aufbau kehren tragende Pfeiler größtenteils wieder, die bereits das Gerüst der Ausgabe des Jahres 1920 des gleichen Verfassers bildeten (A 198). Der einführende Abschnitt steht unter der Überschrift "Wirtschaft und kaufmännische Unternehmung". Dieser Teil ist von nationalsozialistischem Gedankengut stark durchsetzt; Zitate HITLERS, LEYS und der Programme der NSDAP (Anlage Bwl-21), die Anfänge des ständischen Aufbaus der deutschen Wirtschaft, die fachliche und die bezirkliche Gliederung der Wirtschaft mit der Reichswirtschaftskammer an der Spitze, die unmittelbar dem Reichswirtschaftsministerium nachgeordnet ist, gehören in das genannte Stoffgebiet.

Der erste Teil "Aufbau und Betriebsführung der kaufmännischen Unternehmung (Allgemeine Betriebswirtschaftslehre)" beschäftigt sich nur noch kurz mit der Zusammensetzung

der Betriebsgemeinschaften und dem im Gesetz zur Ordnung der nationalen Arbeit statuierten Führer- und Gefolgschaftsprinzip und mit der deutschen Arbeitsfront. Im übrigen rückt der betriebswirtschaftliche und rechtskundliche Fragenkomplex unübersehbar in den Vordergrund.

Der zweite Teil steht unter der Thematik "Die Hauptarten des kaufmännischen Betriebs (Besondere Betriebswirtschaftslehre)", der neu hinzugefügte und aus dem früheren Abschnitt "Betrieb des Handels im allgemeinen" ausgeklammerte dritte Teil trägt den Titel "Der Verkehr der kaufmännischen Unternehmung (Betriebswirtschaftliche Verkehrslehre)"und befaßt sich mit dem Warenverkehr, dem Zahlungs- und Kreditverkehr, dem Geld- und Kapitalmarkt, dem Güter- und Nachrichtenverkehr. Ein eigentliches Schlußkapitel fehlt, statt dessen folgen eine Zusammenstellung der zitierten Gesetze, ein ausführliches Literatur- und letztlich ein Sachwortverzeichnis.

Einige methodische Fortschritte hat dieses Werk gegenüber der früheren Ausgabe aufzuweisen, wenngleich insgesamt noch der Eindruck der übermäßig verbalisierenden Darstellung erhalten bleibt. Jede sichtbare Anschauungshilfe, sei es eine vergleichende Übersicht, eine Statistik, ein Kurven- oder Säulendiagramm, eine Strichskizze oder eine schematische Verlaufsübersicht, trägt die Bezeichnung "Bild" mit Angabe der fortlaufenden Nummer, die am Schluß des Buches die Zahl 46 erreicht. Statistisch ausgewertet - bedeutet das eine Abbildungshäufigkeit von ungefähr 5 % der Gesamtseitenzahl.

Wie die erste vollständige zweiteilige Ausgabe von KRUSE "Betriebswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen" (1937) erneut zeigt (Q 199), besteht eine weitgehende Übereinstimmung der Schulbuchautoren innerhalb dieser Generation in der Zuordnung der Stoffinhalte zu diesem Zentralfach. Ein Vergleich mit dem vorhergehenden Werk ergibt, daß hinsichtlich der Stoffbreite keine wesentlichen Abwei-

chungen feststellbar sind, für die Stofftiefe trifft die globale Aussage nur bedingt zu. Das Problem der Stoffanordnung wird in dem jüngeren Buch anders gelöst.

Ausgangspunkt allerdings ist auch hier eine Betrachtung von Volk und Wirtschaft, in der dem Nationalsozialistischen das spürbare Übergewicht zukommt. Anklänge an Konfliktsituationen zwischen den Völkern deuten auf der ersten Seite in Umrissen einen möglichen Kampf und dessen Ausgang an:

"Ein Volk muß für Erhaltung seiner Kräfte sorgen und nach höchster Sittlichkeit und Kultur streben. Dies kann zu Auseinandersetzungen mit anderen Volksgemeinschaften führen, die nicht nach der Verwirklichung solcher hohen Ziele trachten. Schwache Völker erliegen im Ringen um Gestaltung des Weltbildes, ihre Namen werden ausgelöscht und fallen dem Fluche der Vergessenheit anheim" (Q 200).

Die Wirtschaft erfüllt keinen Selbstzweck, sondern dient höheren Zwecken des Staates und damit zugleich des Volkes (Q 201). Wirtschaftliches Handeln wird nicht durch Gesetz befohlen, sondern beruht auf freiwilliger (!) Mitarbeit aller Schaffenden. Die Wirtschaftsauffassung ist Teil der Weltanschauung, und von hier werden "gewaltige" Antriebskräfte freigesetzt, von denen die "schaffenden Deutschen der Stirn und der Faust" dauernd motiviert werden: "1. die Ehre, 2. das Leistenwollen, 3. die Verantwortung vor dem Volke" (Q 202). "Der artbewußte gesunde Mensch drängt zur Leistung und zum Schaffen" (Q 203). Solche und ähnliche weltanschauliche "Pflichtübungen", ihnen vorangestellt sind Aussprüche HITLERS, künden in überlauten Tönen Richtung und Ziel der Ideologie an.

Diesem Einstieg folgen nüchterne betriebswirtschaftliche Sachverhalte. Die Darstellung der Grundfunktionen der wirtschaftlichen Tätigkeiten bildet den Gehalt des ersten Teils, der die güterwirtschaftliche Leistung, die monetäre Gegenleistung und das Überbrücken von Entfernungen für Personen, Nachrichten und Waren umfaßt. Die

Überschriften hierzu lauten: "Der Ein- und Verkauf der Güter", "Der Zahlungsverkehr" und der "Güter- und Nachrichtenverkehr".

Der zweite Teil des Werkes wird ebenfalls durch eine straffe Gliederung unter zweckmäßigen Oberbegriffen gekennzeichnet. Während der erste Band eine eindeutig funktionale Strukturierung aufweist, tritt hier neben diese ein institutioneller Aufbau. Der Betrieb wird zunächst unter dem Gesichtswinkel der handelsrechtlichen Vorschriften behandelt, insbesondere der Unternehmungsformen. Es folgen die Grundlagen der Produktion, die sich in den persönlichen Leistungskräften, den sachlichen Mitteln und den Standortfragen des Betriebes äußern, d.h. in jenen Faktoren, ohne die eine Bereitstellung von Gütern nicht möglich ist. Probleme der Kontrolle des unternehmerischen Erfolges und der Errichtung und Auflösung des Betriebes werden ferner erörtert. Zur Produktionsbetriebswirtschaftslehre zählen die Ausführungen über den Industriebetrieb; in den Bereich der Distributionsbetriebswirtschaftslehre gehören die Darlegungen des Handels-, Bank-, Außenhandels- und Versicherungsbetriebs einschließlich eines Überblicks über das kaufmännische Hilfsgewerbe und über die wichtigsten Steuern. Kurze Belehrungen aus dem bürgerlichen Recht und dem Verfahrensrecht (ZPO) beschließen den Themenkreis des Buches.

Mit dem Gesamtaufbau dieses zweibändigen Werkes werden Maßstäbe gesetzt, die noch für zukünftige Jahrzehnte Bestand haben sollten. Es zeichnet sich hier ein weiterer Fortschritt ab, der sich erst durchsetzen kann, wenn über die Art der Stoffinhalte eine hinreichende Übereinstimmung besteht: Vom Autor wird ein Mittelweg zwischen einer übermäßigen Stoffülle und einer nicht zu rechtfertigenden Stoffverkürzung eingeschlagen. Beide Extreme stellen für Jugendliche eine latente Gefährdung des Lernerfolges dar.

Zur Drucktechnik ist zu vermerken, daß Wesentliches sowohl durch Sperr- als auch durch Fettdruck hervorgehoben wird. Ein gelegentlicher Wechsel des Schriftbildes fördert die Aufmerksamkeit, während von einer typographischen Vielfalt eher eine zerstreuende als stimulierende Wirkung ausgeht. Der Verbalisierungsgrad der Ausführungen ist mit ca. 98 % im Gesamtwerk anzusetzen.

Einem Bedürfnis der berufsbildenden Schule nach einer verkürzten Ausgabe der "Betriebswirtschaftslehre" POHLMEYERS, die der durch Kriegseinwirkungen bedingten verringerten Wochenstundenzahl entspricht, kommt der Verlag 1943 mit der 13. Auflage nach (Q 204). Die Struktur zeigt gegenüber der Auflage von 1936 keine wesentlichen Unterschiede, lediglich ein Abschnitt über den Betrieb des Buchhandels entfällt. Die Ausführungen zu den einzelnen Themen werden jedoch über Gebühr reduziert, so daß verstärkt Aufzählungen oder aus einem Satz bestehende Kurzabschnitte als Ersatz für hinreichende Erklärungen angeboten werden. In einem wesentlichen Punkt erfüllt die Ausgabe die an sie gestellte Erwartung nicht: Die Arroganz, mit der nationalsozialistisches Gedankengut angepriesen wurde, ist einer sachlicheren Bestandsaufnahme gewichen. Der teils brutale und emotional überladene Ton ist aus dem Werk getilgt. Diese beträchtlichen ideologischen Abstriche könnten auch mit Papierknappheit und dem daraus resultierenden Raummangel begründet werden; außerdem mag eine realistischere Einschätzung der politischen Lage den Abbau von Übertreibungen, Phrasen, unhaltbaren oder widersinnigen Behauptungen erzwungen haben.

Der äußere Eindruck, davon zeugen der dürftige Pappdeckelumschlag anstelle eines stabilen Halb- oder Ganzleinen-Einbandes und die schlechte Papierqualität, ist zugleich ein Spiegelbild der sich abzeichnenden Notlage.

Die Untersuchung der Betriebswirtschaftslehre-Bücher in der dritten Generation hat bedeutsame Fortschritte in der Didaktik und der Methodik aufgedeckt, die das Dritte Reich überdauerten:

(1) Eine grundlegende Übereinstimmung ist feststellbar, welche Inhalte das Schulfach Betriebswirtschaftslehre bestimmen.
(2) Es bahnt sich im Laufe der Zeit eine zweckmäßige funktionelle und institutionale Strukturierung des Stoffes an.
(3) An die Stelle übermäßig detaillierter Ausführungen tritt eine Straffung des Stoffumfanges. Die wissenschaftsorientierte Nomenklatur wird stärker zugunsten einer Darstellungsweise aufgegeben, die mehr dem Sprachniveau des Jugendlichen angepaßt ist.
(4) Anschauliche Bilder erleichtern die Einsicht in die Zusammenhänge, wenn auch erst spärlich davon Gebrauch gemacht wird.
(5) Einer gefälligen Drucktechnik wird immer mehr Beachtung geschenkt, weil sie dazu beitragen kann, den Lernprozeß zu unterstützen.

Mit diesen allgemeinen Entwicklungstendenzen (A 205), die zugleich in den Fächern Kaufmännisches Rechnen und Buchführung deutlich in Erscheinung traten, wird eine Plattform erreicht, die die Einbeziehung neuer Erkenntnisse der Schulpädagogik, insbesondere der Medienpädagogik, gestattet und somit eine weitere Verbesserung im Hinblick auf den Gehalt und die Gestalt der Schulbücher ermöglicht.

4. DAS LEHR- UND LERNBUCH AN HANDELSSCHULEN UNTER STRUKTURELL-FUNKTIONALEN ASPEKTEN

Das Schulbuch wird in Kooperation von Autor oder Autorenteam und privaten Verlegern auf der Basis der geltenden Lehrpläne gestaltet. Wie die meisten technischen Geräte zu den komplementären Gütern zählen, die aus einer Mehrzahl von Einzelteilen zusammengesetzt sind und die erst in ihrem Zusammenwirken eine sinnvolle Nutzung zulassen, fließen in das Lehrbuch mehrere Elemente ein, die einerseits seinen Aufbau, seine Struktur, maßgeblich bestimmen, denen andererseits innerhalb des Gesamtwerks eine bestimmte Rolle oder Aufgabe zugewiesen ist. Daher ist es berechtigt, von strukturell-funktionalen Kriterien zu sprechen, die das Wesen des modernen Schulbuches prägen sollen.

Dem didaktischen Gehalt eines Fachbuches gebührt die Priorität; eng verknüpft mit dieser grundlegenden Kategorie ist die jeweilige Art der Darstellung, die Methode. Da entsprechend unserem Thema Betriebswirtschaftslehre-Bücher fachlich und methodisch eingehend noch zu untersuchen sind, kann in diesem Zusammenhang eine Aspektbetrachtung entbehrt werden. Das Fachdidaktische verliert nicht dadurch seine überragende Bedeutung, daß seine Behandlung aus sachlichen und systematischen Erwägungen hier nicht erfolgen kann.

Die sekundäre Kategorienreihe soll das Lehr- und Lernbuch aus der Optik der Wissenschaften erfassen, die Ansprüche an dieses Medium zu stellen haben und auf seine Gestaltung Einfluß nehmen. Das komplexe Erzeugnis "Schulbuch" wird dementsprechend aus psychologischer, soziologischer, sprachlicher, juristischer und ökonomischer Sicht untersucht (A 1), um deren Bezüge deutlich zu machen.

Man muß sich dessen bewußt sein, daß sich die Elemente nicht sektoral sezieren lassen; die spezifischen Wirkweisen der erwähnten Disziplinen zeigen in der Regel eine mehrdimensionale Schichtung. Im Rahmen dieses Kapitels geht es nicht an, das Hauptaugenmerk allein auf die vielfältigen Wechselverhältnisse zu richten. Aspektbetrachtungen erfüllen den Zweck, das Untersuchungsfeld von unterschiedlichen Standorten zu beobachten, um Gegebenheiten zu sichten, die nur dank der veränderten Blickrichtung zu erkennen sind.

4.1. Der psychologische Aspekt

"Jedes Buchstudium ist im Grunde ein informatorisches Lernen", konstatiert HEINRICH ROTH (L 2). Da in fast allen Fachbereichen die Tendenz vorherrscht, daß Breite und Tiefe des Wissens sich im Zeitablauf vielfältig multiplizieren, ist jeder Mensch auf Hilfen angewiesen, um sich der unaufhaltsamen Flut des Gedruckten bemächtigen zu können. Der Schule fällt daher die wichtige Aufgabe zu, die Schüler zu befähigen, sich in rechter Weise aus Büchern zu orientieren. Diese müssen sich an das "Buchlernen" gewöhnen, und der tägliche verantwortungsbewußte Umgang mit Schulbüchern kann durch Pflege und Übung seinen Teil beitragen, den jungen Menschen auf den Weg zur Lebensbewältigung zu führen.

4.1.1. Quellen von Informationsverlusten

Anhand folgender Überlegungen läßt sich das Dilemma aufzeigen, das aus dem Unterschied zwischen der vorhandenen Wissensmenge einerseits und den subjektiv verfügbaren Erkenntnissen und Kenntnissen andererseits resultiert. Ausgangspunkt soll die gesammelte Informationsmenge, z.B. innerhalb eines Schulfaches X, sein (I_F).

Ein Autor wird nicht den gesamten Wissensbestand in das Schulbuch einfließen lassen, weil erstens fraglich ist, ob er jedes Detail überschaut, insbesondere den neuesten Stand der Forschung kennt, der das Fach X wissenschaftlich alimentiert, weil zweitens Lehrpläne beachtet werden müssen, die, unabhängig davon, ob sie als Minimal- oder Maximalpläne aufgebaut sind, immer nur einen Ausschnitt des Wissens enthalten, und weil ihm drittens nur ein beschränkter Raum zur Verfügung steht. Der Informationsbestand des Schulbuches (I_B) ist folglich wesentlich kleiner als die im jeweiligen Fach gesammelten Sachverhalte.

Sie wiederum können nicht mit dem nutzbaren Informationsgehalt dieses Mediums gleichgesetzt werden. Da das Buch Fehler oder auch nicht richtig zu deutende oder durch die Entwicklung überholte Passagen enthalten kann, muß der effektiv nutzbare Teil des Schulbuches (I_{nB}) geringer angesetzt werden.

Der verwertbare Wissensstoff steht seinerseits nicht in Einklang mit den verfügbaren Kenntnissen eines Durchschnittsschülers, der das Schulbuch entsprechend der Aufgabenstellung des Lehrers während der gesamten Schulzeit ernsthaft benutzt hat (I_{vS}), denn aufgrund der intentional und funktional gewonnenen Eindrücke aus dem gesamten Unterricht und allen Medien und der Fülle der nicht im einzelnen aufzugliedernden Umwelteinflüsse steht für die Speicherung der verwertbaren Informationen aus dem Schulbuch des Faches X nur eine begrenzte Kapazität zur Verfügung.

Kleidet man den aufgezeigten Sachverhalt in eine mathematische Gestalt, so müßten die Symbole so einander zugeordnet werden:

$$I_F > I_B > I_{nB} > I_{vS}$$

Die zwischen den einzelnen"Stationen" generell eintretenden Informationsverluste werden sich trotz allen pädagogisch-psychologischen Bemühens nicht ausschalten lassen, selbst nicht unter Anwendung rationeller Verfahren. Es kann nur Aufgabe des Unterrichtenden im Umgang mit Schulbüchern sein, die Verluste auf ein Minimum zu beschränken(A 3).

4.1.2. Psychologische Angemessenheit

Es kann nicht genügend - wie in den Anfängen des berufsbildenden Schulwesens nachgewiesen - vor enzyklopädischen Strömungen und dem Dominieren der wissenschaftlichen Systematik in den Schulbüchern gewarnt werden. Die damaligen Autoren glaubten offenbar, daß dem Schüler durch eine breite "Stoffmast" am besten gedient sei. "Das Wissen, das seinen Niederschlag in den Büchern gefunden hatte, mußte gelernt werden, 'verdaut' oder 'unverdaut'. Wir wissen heute um die Fragwürdigkeit einer solchen Auffassung" (L 4). Das Übergewicht der Fachwissenschaft und die Vernachlässigung des Adressatenkreises schufen ein Niveau, das eher dem Erwachsenen als dem Jugendlichen angemessen war.

Diese Tatsache bedeutete zwangsläufig eine Vernachlässigung psychologischer Grundeinsichten. Der Mensch muß in der ihm zur Verfügung stehenden Zeit immer mehr aufnehmen und verarbeiten, obwohl die Quote der durchschnittlichen individuellen Einsichten, gemessen an dem progressiv steigenden Wissensumfang einer Disziplin, abnehmende Tendenz zeigt. Das Mehr an Lernleistungen, das der Mensch der Jetztzeit zu bewältigen hat, macht stärker als bisher eine Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und eine Aufbereitung des Stoffes nach lernpsychologischen Einsichten notwendig (L 5). KOPP spricht in diesem Zusammenhang von der "psychologischen Angenessenheit" des Schulbuches (L 6).

Nicht nur die Lehrerbildung muß sich der psychologischen Grundtatsachen und der Neuentwicklungen annehmen, sondern darüber hinaus sollten bestimmte gesicherte psychologische Gesetzmäßigkeiten, die die Leistungsermöglichung, -steigerung und -vervollkommnung fördern, an passender Stelle im Buch als Ratschläge verankert sein. Sehen die Schüler die Richtigkeit solcher Hinweise ein und verhalten sie sich entsprechend, muß bei sonst gleichen Anstrengungen eine Erhöhung des Lernprodukts die Folge sein, oder ein bestimmtes Lernergebnis ließe sich mit einem geringeren Kräfte- und Zeitaufwand erreichen. Jede praktikable Möglichkeit, die die psychologische Forschung bietet, den Schüler im Umgang mit Büchern wendig zu machen, sollte im Interesse der Effizienzsteigerung genutzt werden.

4.1.3. Entwicklungspsychologische Einsichten und daraus erwachsende Folgen

Zunächst gilt es, einige wenige Umrisse zur entwicklungspsychologischen Situation des Jugendlichen zu zeichnen. Der Handelsschüler, der im Durchschnitt diese Schule im Alter von 14 - 16 Jahren nach achtjährigem oder von 15 - 17 Jahren nach neunjährigem Grund- und Hauptschulbesuch durchläuft, befindet sich in der Phase der eigentlichen Reifezeit. Etwa 14jährige - Mädchen bereits eineinhalb bis zwei Jahre früher - stehen in einem vollen Umbruch der Personwerdung. Sie haben die Phase der Kindheit durchlaufen, ohne jedoch in das Erwachsenenstadium eingetreten zu sein.

Die physische Entwicklung ist neben der Geschlechtsreifung durch die somatische Akzeleration gekennzeichnet. Als ursächlich für den puberalen Längenschub werden sowohl zivilisatorische Erscheinungen, größere Licht- und Lärmeinwirkungen sowie Änderungen in den Nahrungsgewohnheiten angesehen (L 7). Hinter dem körperlichen

Wachstum bleibt die Entwicklung der Innenorgane zurück. Der junge Mensch wirkt älter, als er ist. Der äußere Anschein darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß wegen der verzögerten Organentwicklung die Jugendlichen nicht genügend belastbar sind. In dieser Zeit "mit seinen mannigfaltigen Implikationen ist der gesamte Organismus des jungen Menschen besonders empfindlich", vor allem "im Sinne einer gesteigerten physischen Anfälligkeit (Krankheit)..." (L 8).

Aufgabe des Lehrers muß es sein, die Jugendlichen vor dauernder funktioneller Überbelastung zu schützen, um körperliche Schäden von ihnen abzuwenden. Es wäre falsch anzunehmen, daß ihnen jede häusliche Arbeit, insbesondere die intensive Beschäftigung mit dem Schulbuch erspart werden müsse. Ein abgewogenes Verhältnis zwischen regelmäßiger Arbeit und Freizeit, zwischen Anspannung und Entspannung läge im Interesse ihres persönlichen Wohls.

Von noch größerer Bedeutung sind die sich vollziehenden Wandlungen im intellektuellen, emotionalen und voluntativen Bereich. Das anschauliche Denken nimmt langsam zugunsten der Abstraktionsfähigkeit ab (L 9), und an die Stelle des bis zum Beginn der eigentlichen Reifezeit stark ausgeprägten mechanischen Gedächtnisses tritt die Gabe, logisch Verarbeitetes aufzunehmen und im Gedächtnis zu speichern. Die Intelligenz, jene "umfassende Fähigkeit des Individuums, zweckmäßig zu handeln, rational zu denken und wirksam mit der Umgebung fertig zu werden" (L 10), erfährt bei normaler Entwicklung im Jugendalter nochmals eine starke Steigerung.

Aus den angeführten Tendenzen ergeben sich Schlußfolgerungen für die Schulbucharbeit. Der Lehrer sollte zunächst den Themen Priorität einräumen, bei denen auch im Lehrbuch die anschauliche Darstellung überwiegt. Erst allmählich empfiehlt es sich, diejenigen Kapitel folgen zu lassen, die einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen.

Die im betriebswirtschaftlichen Lehrbuch anzutreffende deduktive Erklärungsweise bedarf daher zu Anfang einer starken Stütze durch einen Unterricht, der das Beispiel, den Fall oder den Vorfall zum Ausgangspunkt der Betrachtungen wählt (induktives Vorgehen), denn die divergente Behandlung ein und desselben Themas sichert ein höheres Maß an Verständnis, als es durch gleichmäßiges Vorgehen erreicht werden könnte.

Hinsichtlich der Gedächtnisarbeit verhielte sich der Lehrer unpädagogisch und damit zugleich unrationell, wenn er dem Jugendlichen noch zumutete, viel auswendig zu lernen. Er sollte vielmehr darauf bestehen, daß sachliche Zusammenhänge nicht wortgetreu, sondern sinngemäß in eigener Terminologie und eigenem Aufbau wiedergegeben werden können. Der Lehrer, der systematisch mit kleineren Lerneinheiten beginnt und diese kontinuierlich dem Umfang nach steigert, wobei eine regelmäßige Kontrolle eingeschaltet wird, leistet bei der Steuerung des Lernprozesses im Rahmen der Erfolgssicherung eine gute Arbeit.

Da die Intelligenzentwicklung im Jugendalter noch einmal progressiv ansteigt, während sie zu Beginn der Adoleszens umschlägt und in eine Degressionsphase gerät (L 11), ist besonders in dieser Zeit eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Sachverhalten von großer Bedeutung, oder negativ ausgedrückt: die Schule würde die natürliche Intelligenzentwicklung hemmen, wenn sie den Jugendlichen ausgerechnet jetzt im Nichtstun unterstützte; wertvolles geistiges Potential käme nicht zu seiner Entfaltung.

Die emotionale Entwicklung des Jugendlichen zeigt eine Reihe von Instabilitäten, die der Erzieher kennen muß, um durch besonnenes Agieren und Reagieren mehr Sicherheit und Ruhe in dem Stadium der Ich-Findung aufzubauen. Der Jugendliche ist gefühlsmäßig nicht mehr so leicht

beeinflußbar wie das Kind, auch nicht für kurze Zeit. Ihm fehlt aber noch die Fähigkeit vieler Erwachsener, emotionale Schwankungen zum Ausgleich zu bringen. Diese Phase wird durch ein Übermaß von Empfindlichkeiten, durch tiefen Schmerz über die Ungerechtigkeiten und Mißstände der Welt, durch Angst vor dem Zukünftigen erfüllt, außerdem mit Gleichgültigkeit, Teilnahmslosigkeit sowie Desinteresse gegenüber der Erwachsenenwelt quittiert und darüber hinaus verstärkt durch typische Oppositionshaltungen, Renitenz, Anmaßungen und Widersetzlichkeiten zum Ausdruck gebracht. Die negativen Gefühlshaltungen werden wiederum von Übermut, Überschwang und unbegrenztem Optimismus abgelöst.

Solchen permanenten Schwankungen kann der Lehrer nicht dadurch begegnen, daß er entweder an ein vernünftiges Verhalten appelliert oder auch notfalls zu Repressionen greift, wenn es zu Störungen im Unterricht kommt. Der Lehrer, der selbst schlecht vorbereitet die Klasse betritt - was sich auf die Dauer nicht verbergen läßt -, kann von seinen Schülern nicht erwarten, daß sie ihren schulischen Pflichten außerhalb des Unterrichts gewissenhaft nachkommen. Wer selbst die unbestimmte Aufforderung erläßt, das behandelte Thema im Schulbuch nachzuarbeiten, von dessen Gliederung er selbst keinerlei Notiz genommen hat, kann mit seiner unbedingten Befolgung nicht rechnen. Ein gutes Beispiel, das einen sicheren Halt erkennen läßt, und ein Vorbild im Handeln vermögen hier mehr auszurichten als viele Worte.

Für gefühlsmäßige Schwierigkeiten wird der psychologisch geschulte Lehrer Verständnis aufbringen (A 12). Der Jugendliche benötigt vor allem "emotionale Herausforderungen, d.h. Aufgaben, die nicht zu schwierig (Überforderung), aber auch nicht zu leicht (Langeweile durch Unterforderung) sind, sondern gerade noch bewältigt werden können" (L 13). Stärker als der Lehrbuchautor es vermag, kann der Lehrer einen Lerngegenstand emotional be-

frachten, um den Unterricht lebendig zu gestalten und eine Grundlage für Erfolgserlebnisse zu schaffen. Jedes gefühlsmäßige Entgleiten ahnden zu wollen, hieße zweifellos, ihm eine zu große Bedeutung zu schenken und den Entwicklungsstand des Jugendlichen zu mißachten.

Disharmonien stellen sich ebenfalls in der voluntativen Entwicklung des Jugendlichen ein. Die Strebensrichtung läßt noch keine eindeutigen Züge erkennen, weil echte Ausrichtungspunkte noch nicht endgültig fixiert sind oder wegen mangelnder Konstanz des Willens eine ständige Änderung erfahren. Eine Anlehnung an objektive Werte, die den Willen in Funktion setzen könnten, geschieht nicht, im Gegenteil, der Jugendliche nimmt die Unzulänglichkeiten und Unredlichkeiten seiner Umwelt wahr (L 14) und meint, die Welt grundlegend erneuern zu müssen. Er fällt in seiner Egozentrik insofern einer Selbstüberschätzung anheim, als er vorgibt, für entstandene Nöte eine allein richtige Lösung anbieten zu können. Er nimmt eine schrankenlose Freiheit für sich in Anspruch, ohne zu erkennen, daß es im Leben unter Menschen keine absolute Ungebundenheit geben kann. Die ihm anempfohlenen Werte, die Erwachsene für richtig halten, werden wegen vermuteter Bevormundung nicht akzeptiert. Er lehnt zwar jede direkte Lenkung seines Strebens ab, ohne jedoch zu merken, daß er unbewußt vielfach die Wertungen der Gesellschaft als seine eigenen übernimmt.

Der Lehrer sollte bei dieser Situation in seinem Unterricht Beispiele dafür liefern, welche Energien der Wille des Menschen freisetzt. Wer sich eine Aufgabe stellt, muß den sich anbahnenden Schwierigkeiten trotzen, um das gesteckte Ziel zu erreichen. Eine ständige Übung und Gewöhnung im Sinne des richtig Erkannten führt zu einer gefestigten Willenshaltung und dient der Lebensbewältigung.

Die voluntative Entwicklung läßt sich im Zusammenhang

mit der Schulbucharbeit fördern. Der Lehrer verteilt Kurzreferate, um eine zielgerichtete, in sich abgeschlossene Leistung von Jugendlichen erbringen zu lassen. Dabei kommt es vor allem darauf an, Inhalte selbständig zu erarbeiten. Weiterhin sollte der Jugendliche zu Planungen von Wiederholungen angehalten werden, die realisierbar sind und nach ihrem Vollzug einer Eigen- oder Fremdkontrolle unterzogen werden, um die Soll- mit den Istwerten zu vergleichen und die dabei festgestellten Abweichungen bei der nächsten Planung zu berücksichtigen. Da die außerschulischen Erziehungsmächte immer mehr an Wirksamkeit eingebüßt haben, ist es um so notwendiger, daß die Willensschulung in der Unterrichtsarbeit nicht vernachlässigt wird.

4.1. 4. Lernpsychologische Einsichten und deren Umsetzung bei der Arbeit mit dem Lehr- und Lernbuch

Neben den altersbedingten psychologischen Faktoren sind lernpsychologische Erkenntnisse beim Umgang mit Schulbüchern zu berücksichtigen, die nicht primär als Folge eines bestimmten Reifungsabschnittes gedeutet werden können. Der Mensch empfindet zeit seines Lebens nicht nur materielle, sondern auch immaterielle Bedürfnisse. Zu der zweiten Gruppe zählt das Lernbedürfnis, das teils bewußte, teils unbewußte Gefühl, Kenntnis- und Orientierungslücken zu besitzen; und daraus entsteht das Streben, sie möglichst bald zu schließen. Das Bedürfnis richtet sich auf ein bestimmtes Lernobjekt. Nachdem dieses bewältigt ist, tritt der Zustand der Bedürfnisbefriedigung ein. Ein solcher Status schafft ein inneres Wohlbehagen von relativ kurzer Dauer. In langfristiger Betrachtung sind Lernbedürfnisse unersättlich, d.h., ein Bedürfnis zieht ein anderes nach sich. Kurzfristig tritt eine Sättigung ein, wenn bereits eine Reihe von Lernprozessen an einem

Unterrichtstag durchgeführt wurde. Das Bedürfnis ist nach AEBLI "der 'Krafterzeuger' des Verhaltens"(L 15).

Als wesensbestimmende Merkmale der Lernleistung sind die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit anzusehen.

Die Intensität der Lernbereitschaft wird von bestimmten endogenen und exogenen Bestimmungsgrößen beeinflußt, die eine fördernde oder eine hemmende Wirkung ausüben können. Endogene Determinanten sind z.B. die körperliche Konstitution, die Stimmung, der Grad des Interesses, die Stärke des Willens. Als exogene Einflußgrößen kommen etwa die Dauer und Nachhaltigkeit des Eindrucks, die Tageszeit des Lernens, die Bedeutung des Lerngegenstandes für den Schüler, die didaktische und methodische Aufbereitung des Stoffes, die Art des Lernmittels, die Lerngruppe und das Lernmilieu in Betracht.

Die Lernfähigkeit hängt ihrerseits von der Intelligenz und der Begabung ab. Diese stellen dynamische Prozesse dar und bedürfen der Entfaltung und Entwicklung (L 16). Eine Steigerung der Intelligenz ist erzielbar, wenn man sich auf die Erkenntnisse und Erfahrungen stützt, die das Langzeitgedächtnis gespeichert hat. Die amerikanische Forschung hat eine größere Anzahl von Intelligenzfaktoren nachgewiesen. Damit wird offenbar, daß sich die Intelligenz aus einer Vielzahl spezieller Fähigkeiten zusammensetzen kann. Neben den besonderen Faktoren wurde von THURSTONE die allgemeine Intelligenzfähigkeit, der sogenannte g-Faktor (L 17),nachgewiesen, der mit den genannten Einflußgrößen in einem mehr oder weniger starken Interdependenzverhältnis steht (A 18).

Als Anzeichen einer Begabungsentfaltung, die bestimmte Etappen und Stufen durchläuft, nennt ROTH (L 19):

(1) ein spezifisches Interesse, sich einer Sache zuzuwenden,
(2) eine lustbetonte Tätigkeit, die Sache zu meistern,

(3) ein Erfülltsein von der Sache, ein Werterleben und der Wunsch, sich um der Materie willen weiter mit ihr zu beschäftigen,

(4) eine erhöhte Bereitschaft, Schwierigkeiten zu überwinden,

(5) ein sich stärkendes Vertrauen in die eigene Leistung, schlechthin Vollendetes zu schaffen,

(6) einen schöpferischen Einfallsreichtum, geniale Leistungen zu vollbringen.

Aus den angedeuteten Sachverhalten ergeben sich für den Unterricht Konsequenzen. Dem Lehrer fällt die Aufgabe zu, Lernbedürfnisse zu wecken und den Lernsinn zu pflegen, denn die Qualität der Lernfähigkeit kann ohne das Fundament der Lernbereitschaft auf die Dauer nicht gesteigert werden. Daher bedarf es geeigneter Lernsituationen, in denen der Lehrer die die Lernbereitschaft begünstigenden Faktoren nutzt und die den Lernprozeß störenden Einflüsse soweit wie möglich abschirmt oder minimalisiert, um ein optimales Lernprodukt zu erreichen. Insbesondere geht es darum, diejenigen Potenzen zu fördern, die sich beim "Buchlernen" mit Erfolg betätigen lassen.

Da eine relativ große Abhängigkeit zwischen den besonderen Intelligenzfaktoren und der allgemeinen Intelligenzfähigkeit besteht, wird durch diese Intentionen ein wichtiger Beitrag zur Erhöhung des allgemeinen Intelligenzniveaus erbracht. Von den von THURSTONE erstmals benannten sieben primären geistigen Faktoren (L 20) lassen sich bei der Schulbucharbeit fünf nachhaltig fördern, gemeint ist der

(1) "V-Faktor", abgeleitet von verbal comprehension, der Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erkennen und Begriffsbestimmungen zu leisten,

(2) "N-Faktor", abgeleitet von number-ability, der Fähigkeit, mit Zahlen umgehen zu können und Probleme zu quantifizieren,

(3) "M-Faktor", abgeleitet von memory-ability, der Fähigkeit, Sachverhalte im Gedächtnis zu konservieren und sich ihrer zu erinnern,

(4) "P-Faktor", abgeleitet von perceptual-ability, der Fähigkeit, Einzelheiten, Unterschiede, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten wahrzunehmen,
(5) "R-Faktor", abgeleitet von reasoning-ability, der Fähigkeit, Verallgemeinerungen für besondere Vorgänge zu finden oder Prinzipien, Regel- oder Gesetzmäßigkeiten zu entdecken.

Ein psychologisch geschickter Einsatz des Schulbuches wirkt darüber hinaus bei der Entfaltung von Begabungen mit. Es kommt auf den einzelnen an, ob er die höchste Stufe erklimmt oder weit davon entfernt bleibt. Vorrangiger als das Erreichenwollen der Genialität ist es, die "Gaben", die dem Menschen verliehen wurden, nicht verkümmern zu lassen, sondern sie in den Dienst der Daseinsbewältigung inmitten von gesellschaftlichen Gruppen, in denen er eingebunden ist, zu stellen. Sie vermögen mehr als eine Reihe von Einzelfähigkeiten die Tiefenschichten des Charakters und der Persönlichkeit zu prägen. Die "Auf-Gabe" enthält die Verpflichtung, das Leben nicht so geschehen zu lassen wie das der niederen Lebewesen, sondern an sich zu arbeiten und an der Formung der Gesellschaft beteiligt zu sein.

4.1.5. Die Phasen des Lernprozesses in der Verflechtung mit der Lehr- und - Lernbuch - Arbeit

Eine Unterrichtslektion beginnt mit dem Einstieg. "Die traditionell als Lehrgeschehen in der Schule entwickelten pädagogischen Gesichtspunkte und Kategorien lassen sich übertragen auf literarische Gegenstände ..." (L 21). Jedoch stimmen die Strukturen des Unterrichts nicht in allen Einzelheiten mit denen des Lehr- und Lernbuches überein.

Während das betriebswirtschaftliche Schulbuch lediglich das Thema vorgibt, ohne länger bei der Anbahnung des

Lernprozesses zu verweilen, wird von hier aus eine fruchtbare schulische Lernsituation in der Regel nicht initiiert. Der Lehrer steht daher vor der Alternative, aus seinem Erfahrungsbereich eine Begebenheit, ein Erlebnis oder ein Vorkommnis im Hinblick auf das Thema zu berichten, um im Schüler eine Haltung des Staunens, des Sich-Wunderns und des Fragens auszulösen, kurz: ein Angesprochensein zu bewirken, oder eine Zeitungsnachricht oder das vom Schüler ohne oder mit Auftrag beschaffte Material als Ausgangspunkt zu wählen (A 22).

Lernpsychologisch übernimmt eine dieser Einstiegmöglichkeiten die Funktion, eine Motivation des Schülers zu erreichen, die normalerweise nicht vorhanden ist, wenn der Lehrer stereotyp mit der Floskel "wir sprechen heute über ..." begänne. Da das Lernen eine physisch-psychische Anstrengung ist, zu der sich ein Schüler nicht ständig von selbst hingezogen fühlt, folglich nicht immer a priori als lustbetonte Tätigkeit gilt, benötigt der Lernende Motive, die ihm den Anstoß zur Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt geben. Der Reiz, der von dem Neuen ausgeht, das nach Möglichkeit eine Konfliktsituation impliziert oder einen persönlichen Bezug zum Schüler oder dessen Elternhaus herstellt, soll als Reaktion eine Zuwendungsmotivation auslösen. Je dringlicher das Lernbedürfnis empfunden wird, um so größer ist die Konzentration, die den Lernenden in eine bestimmte Spannung versetzt.

Motivationen werden nicht nur intentional erzeugt, sie können auch funktional durch einen Wettbewerb unter den Mitschülern, am häufigsten im Gruppenunterricht unter den Mitgliedern konkurrierender Gruppen entstehen. In diesem Zusammenhang ist die Frage unerheblich, ob entsprechend dem leiblichen Hunger biologische Triebe (L 23) als handlungsbestimmende Aggregate fungieren, so daß wie bei der Nahrungsaufnahme auch beim Lernen die Sequenz Motivation - Reaktion - Triebreduktion (L 24) feststell-

bar ist, oder ob lediglich die Neugierde den Lernprozeß anbahnt.

Motivationale Anstöße werden nicht ausschließlich bei Beginn, sondern während des gesamten Lernprozesses benötigt. Es kann sich daher je nach Lerndauer als notwendig erweisen, daß bei nachlassender Tendenz Maßnahmen zur neuerlichen Stützung ergriffen werden. Die Dosis der Motivation ausschließlich generell zu bemessen trüge der Individualnatur des Menschen zu wenig Rechnung; deshalb ist sie je nach Lerneinstellung auf den Einzelfall abzustimmen. Da das traditionelle Lehr- und Lernbuch bewußt Motivierendes kaum bereitstellt, gibt es keinen Verzicht auf diese wichtige Tätigkeit des Lehrers bei der Ergänzung zur Bucharbeit.

Dem Stadium der primären Motivierung folgen die Phasen der Untersuchung und der Erarbeitung (A 25). Insbesondere das betriebswirtschaftliche Lehrbuch stellt zu jedem Thema bestimmte Informationen bereit, die der Schüler zur Kenntnis nehmen soll. Je nach Schwierigkeit des Lerngegenstandes stößt er auf mehr oder weniger Probleme, die sich zunächst dem Verständnis als Hindernis entgegenstellen. Die Hilfe des Lehrers kann darin bestehen, die Schüler zu einer Analyse des Informationsmaterials derart zu bewegen, daß Schwierigkeiten erkannt und formuliert werden. Die anstehenden Probleme erfordern eine nähere Untersuchung, wofür den Schülern die notwendige Zeit einzuräumen ist. Der Lehrer hat Lösungsansätze entgegenzunehmen, Wichtiges an der Tafel zu fixieren, Einfälle aufzugreifen, Ermutigungen zu weiteren Überlegungen auszusprechen, um durch Verstärkungen das Lerninteresse zu stimulieren.

Es kommt darauf an, daß der Schüler z.B. durch Auswertung des im Buch abgedruckten Anschauungsmaterials die geforderten Sinne betätigen, eigene Erfahrungen in das Geschehen einbringen und sich gegebenenfalls ähnlicher

Probleme erinnern kann, die mit dem Untersuchungsobjekt Gemeinsamkeiten verbinden. Da Informationen aus dem Buch häufig kurz ausfallen, sind ergänzende Fragen wahrscheinlich. Ferner ist denkbar, daß der Lehrer bei einem ihm günstig erscheinenden Sachstand weitere Informationen erteilt, um den Gegenstand von anderen Seiten zu beleuchten, ihn stärker auszuschöpfen und um Beziehungen zwischen Bekanntem und Unbekanntem knüpfen zu lassen.

Gerade anhand des Schulbuches lernt der Schüler zu strukturieren, denn die Gliederung läßt in der Regel Elemente einer Grobstruktur erkennen. Wenn es gelingt, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen und Schwerpunkte herauszufinden, ist er auf dem Wege, zu Feinstrukturen vorzudringen. Unterscheiden, Vergleichen, Beziehungserfassen, Verknüpfen, Assoziieren sind Denkakte, aus denen der Schüler nicht entlassen werden darf. Das Recht, Irrwege einzuschlagen, bleibt dabei unangetastet.

Da betriebswirtschaftliche Stoffe häufig nicht stufenmäßig aufgebaut sind wie die Buchführung und das kaufmännische Rechnen, bei denen eine nachfolgende Einsicht ohne Erfassen des ihr logisch vorgelagerten Schrittes undenkbar ist, erreicht der Schüler hier am ehesten Erkenntnisse eines Gesamtzusammenhanges, wenn sie durch Einteilung des zu bearbeitenden Feldes, durch Fragestellungen, durch In-Beziehung-Setzen von Details, durch Satz und Gegensatz, durch eigenes Annähern an die Problematik gewonnen werden.

Neben dem Denken als Problemlösen bezeichnet CORRELL das operative und reaktive Konditionieren als die drei Grundformen des Lernens (L 26). THORNDIKE und SKINNER wiesen in ihren Versuchen nach, daß Tiere und Menschen auch ohne besondere Reize zur Aktivität neigen, was sich in ihrem Verhalten äußert. Wird ein spontanes Verhalten sichtbar, das von der Umwelt mit einem verstärkenden Stimulus aufgenommen wird, so tritt mit großer

Wahrscheinlichkeit dieselbe Reaktion wiederholt auf, operatives Konditionieren genannt. Umgekehrt wird ein Verhalten um so seltener, bis es erlischt, wenn ihm kein verstärkender Stimulus folgt. Das klassische oder reaktive Konditionieren setzt einen bestimmten Reiz voraus, der eine erwünschte Reaktion hervorruft (L 27).

Wichtiger als Anwendungsbeispiele für die beiden Formen des Konditionierens erscheint im Rahmen dieser Untersuchung die Feststellung, daß unmittelbare und mittelbare Verstärkungen die Lernleistungen nicht unwesentlich fördern (L 28). Die Wirksamkeit des Mittels läßt zweifellos nach, wenn allzu oft und zu nachhaltig von ihm Gebrauch gemacht wird. Eine angemessene Dosierung der Häufigkeit und der Intensität ist von entscheidender Bedeutung. Bekräftigungen erweisen sich als angebracht, wenn Art und Umfang des individuellen Beitrags, der qualitativ je nach Lernleistung der Schüler unterschiedlich sein kann, ihren Einsatz rechtfertigen.

Ist der Lehrstoff erarbeitet worden, schließt sich die Phase der Fixierung, der Zusammenfassung und der Ordnung an. Unabhängig davon, ob in den vorhergehenden Stadien das Buch bereits den Lernprozeß unterstützte oder nicht, erreicht man jetzt im betriebswirtschaftlichen Unterricht den Zeitpunkt, die wichtigsten Einzelerkenntnisse festzuhalten, aufzuarbeiten, sie in eine sachlogische Ordnung einzureihen und den Gesamtzusammenhang überschaubar zu machen. Das betriebswirtschaftliche Lehrbuch ist viel stärker als das Rechen- und Buchführungsbuch, bei denen die Schüler kein solch breites Untersuchungsfeld zu bewältigen haben, dazu bestimmt, in dieser Phase Hilfestellung zu leisten.

Seine Informationen können entweder von jedem einzelnen durchgesehen werden, oder ein Schüler erhält den Auftrag, den Text oder Teile davon vorzulesen. Nach jedem Abschnitt entscheidet die Klasse, ob ein wichtiger Sach-

verhalt durch Unterstreichen besonders hervorzuheben ist, sofern ein Teilergebnis nicht bereits durch seine typographische Gestalt auffallend markiert ist. Beim Kennzeichnen kommt es darauf an, Kerngedanken herauszuheben; wird vieles unterstrichen oder werden zu viele Farben benutzt, erübrigt sich diese Tätigkeit (L 29).

Je nach Notwendigkeit müssen noch ergänzende Stichworte aus der Unterrichtsarbeit im Buch vermerkt werden, weil man ihnen eine entsprechende Bedeutung beimißt. Anhand des Buches kann noch eine kurze Zusammenfassung gegeben werden, die - dem Schwierigkeitsgrad angepaßt - der Lehrer, ein guter oder ein leistungsschwächerer Schüler ausführt. Eine Überhöhung des Lernprozesses macht es notwendig, daß die gewonnenen Teilerkenntnisse in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden, indem aus zunehmender Abstraktion Könnenskomplexe erwachsen. Vom konkreten Gegenstand aus schreitet der Lernende fort, um den allgemeineren Sachzusammenhang zu erschließen, oder mit anderen Worten: Spezialbegriffe werden jeweils in die nächst höhere allgemeine Begriffskategorie überführt, aus bekannten Urteilen werden durch induktive oder Analogieschlüsse neue gefolgert.

Es bietet sich im betriebswirtschaftlichen Unterricht oftmals die Gelegenheit, Fragenkomplexe von mehreren Seiten zu beleuchten, bei denen Querverbindungen zu den Fächern Buchführung, Rechnen, gegebenenfalls auch Gemeinschaftskunde, Wirtschaftsgeographie und Deutsch gezogen werden, um Assoziationsgefüge (L 30) zu schaffen, die eine wesentliche Grundlage für eine bessere Sicherung und Reproduktion der Vorstellungserneuerung bilden. Die wechselseitige Verknüpfung von Stoffen über das einzelne Unterrichtsfach hinaus öffnet den Schülern den Blick für größere Zusammenhänge und trägt zu einer ganzheitlichen Schau heterogen anmutender Lernobjekte bei. Ein einfacher

Hinweis des Lehrers genügt hier zur Verwirklichung seiner Absichten nicht, eine Präzisierung des Fundortes in anderen Schulbüchern führt eher zum Ziel.

In diesem Stadium werden dem Schüler bestimmte Verhaltensweisen abverlangt. Die konzentrative Aufmerksamkeit und die Lernmotivation werden wachgehalten, der Blick für das Wesentliche wird geschärft, Erkenntnisakte verschmelzen miteinander, abstrahierendes und schlußfolgerndes Denken werden gepflegt (L 31), Ordnungskategorien entstehen, Assoziationsketten sind im Aufbau begriffen, der Umgang mit der Fachsprache und ihren spezifischen Ausdrucksweisen erfährt eine ständige Bereicherung. Möglicherweise stellen sich auch nach Erreichung des Meilensteins "theoretische Beherrschung" positive Erfolgserlebnisse ein, die den Schüler bis zum Endziel "Können" begleiten.

Der sicheren Disposition über Lerngegenstände gehen Phasen der Wiederholung und der übenden Anwendung voraus. Wiederholungen setzen sich zum Ziel, Urteile und Ergebnisse früherer Lernanstrengungen zum Zwecke der Vertiefung und der Vergegenwärtigung in das Bewußtsein zu heben. Als Möglichkeiten der häuslichen Wiederholung anhand des Schulbuches lassen sich - differenziert nach dem Schwierigkeitsgrad - herausstellen:

(1) die Wiederholung, die der Stoffdarbietung des Lehrbuches folgt. Ein ganzes Kapitel oder Teile davon sollen in groben Zügen wiedergegeben werden können.
(2) die Wiederholung, bei der wichtige Aufzeichnungen über eine Unterrichtslektion mit den Ausführungen des Lehrbuches koordiniert werden sollen. Das Wiederholungspensum überschreitet den Umfang des im Schulbuch Dargestellten.
(3) die Wiederholung, die unter neuen Aspekten durchzuführen ist. Die Ergebnisse müssen zunächst gesichtet und geordnet werden, bevor die Reproduktion einsetzen kann.

Wenn auch die Anstrengungen dabei von Fall zu Fall gesteigert werden müssen - der Reiz des Neuen fehlt nur bei der ersten Wiederholungsart -, so deckt sich die Erfahrung des Verfassers mit der grundsätzlichen Klage REINHARDTS, "daß an sich fleißige Schüler wohl ihre Hausaufgaben in Rechnen und Buchführung ordnungsgemäß erledigt haben, dagegen in bezug auf die Hausarbeit in Betriebswirtschaftslehre vieles zu wünschen übrig lassen" (L 32). Die Befunde werden ebenfalls durch empirische Untersuchungen BEINKES bestätigt, die das Interesse der Schüler an einzelnen Schulfächern aufdecken (s.S.146).

Die Ursache dafür ist darin zu suchen, daß Schülern das konvergente Denken, das zu e i n e m gültigen Resultat führt, mehr liegt als divergentes Denken, das eine Reihe von Ergebnissen zuläßt. Hinzu mag die Schülererfahrung kommen, daß schriftliche Arbeiten, die in Buchführung und Rechnen den Regelfall der häuslichen Nacharbeiten ausmachen, wirksamer und leichter kontrolliert werden können als mündliche Leistungen, die in der Betriebswirtschaftslehre mindestens gleichgewichtig neben schriftlichen Ausarbeitungen gefordert werden. Als wichtigstes Argument kommt hinzu, daß die schriftlichen Aufgaben in einem Zuge erledigt werden, während ein verantwortungsbewußtes "Buchlernen" mehrmalige Anstrengung notwendig macht, für die der Jugendliche häufig nicht die genügende Selbstdisziplin und Geduld aufbringt; jedoch auch andere endogene und exogene Faktoren können als Hemmnis wirken.

In diesem Zusammenhang erscheint es nicht ratsam, der Frage nach den Gedächtnisprozessen und der Intensität der Wiederholungen nachzugehen. Dem Lehrer bleibt es hinsichtlich seiner Ratgeberfunktion nicht erspart, sich mit den empirischen Ergebnissen auseinanderzusetzen, die SÜLLWOLD als Befunde von 'bleibendem' Wert apostrophiert und die mit den Namen THORNDIKE, SKINNER, EBBINGHAUS, JOST, FOUCAULT, WINZEN, PIAGET, AEBLI, HOFSTÄTTER und ROTH verbunden sind. Sie liefern wichtige Anhaltspunkte

für die Verfahren des Einprägens, für die zeitliche Verteilung und die Häufigkeit von Wiederholungen, für das Vergessen und für Lernhemmungen verschiedener Art (L 33).

Die übende Anwendung (A 34) unterscheidet sich von der Wiederholung dadurch, daß anstelle einer gedächtnismäßigen Aneignung betriebswirtschaftliche Situationen zu beurteilen oder Aufgaben zu lösen sind, die aufgrund der vorhandenen und der neu gewonnenen Kenntnisse und Einsichten nunmehr vom Schüler gemeistert werden können. Die Lage, in die der Schüler versetzt wird, erfordert von ihm ein adäquates Entscheiden oder Handeln, um das Problem praxisgerecht zu meistern.

Mannigfache Gelegenheiten für die übende Anwendung betriebswirtschaftlicher Vorgänge bietet der Schriftverkehr mit den aus der Praxis entnommenen oder an die Praxis angelehnten Geschäftsvorfällen (A 36). Wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte und deren Konsequenzen müssen bedacht werden, bevor sie in eine verbindliche Schriftform gekleidet werden, um etwa die Anbahnung oder Abwicklung von Verträgen herbeizuführen. Außerdem wirbt jedes Schreiben, das an Geschäftspartner versandt wird, für den Betrieb. Angesichts der weitreichenden Folgen, die der Informationsaustausch zwischen den Unternehmungen nach sich zieht, muß der Schüler ernsthaft sein betriebswirtschaftliches Wissen aktivieren, um den strengen Maßstäben gerecht zu werden, die an Form und Inhalt der Briefe anzulegen sind.

Die Höchstform der übenden Anwendung wird im sogenannten Übungskontor (A 37) in der zweiten Hälfte der Handelsschulzeit erzielt. Betriebssituationen sind nicht real erlebbar, jedoch simulierbar. Trotz der genannten Unvollkommenheit kann nicht darauf verzichtet werden, Arbeitsabläufe der Praxis mit den zur Verfügung stehenden technischen Mitteln von Schülern vollziehen zu lassen. Hierbei kommt es nicht mehr auf das Erfassen von Einzeler-

kenntnissen an, sondern das in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Buchführung, Rechnen, Gemeinschaftskunde, Maschinenschreiben, Stenografie getrennt Durchgenommene fließt hier in eine organisatorische Einheit ein, die sich in Handlungen äußert, welche den Aufgabenvollzug zum Ziele haben. Das Übungskontor hat sich in der Handelsschule als Stätte der Anwendung und der Übung kaufmännischer Verhaltensweisen bewährt.

Während der nichtschulische Lernprozeß mit der übenden Anwendung als abgeschlossen anzusehen ist, wobei sich der jeweilige Grad der Erreichung des Lernziels in der Richtigkeit, der Geschwindigkeit und der Sicherheit des Verhaltens manifestiert, folgt in der Schule eine offizielle Bewertung der durchschnittlichen Leistungen der Lernprozesse eines bestimmten Zeitraumes. Der Anreiz guter Noten wirkt im allgemeinen fördernd auf die Lernsituation ein. Sanktionen, die mit schlechten Urteilen verbunden sind, stellen eine Mahnung dar, die Anstrengungen zu intensivieren, ohne daß gelegentliches Versagen zu einer Resignation führen darf. Eine Erfolgskontrolle ist daher nicht entbehrlich, weil trotz aller Unzulänglichkeiten tendenziell die Lernleistungen auf einer bestimmten Höhe gehalten werden sollen.

Der Lehrer darf nicht erwarten, daß jeder Schüler allzeit von sich aus jeden Unterrichtsinhalt nach besten Kräften verarbeitet. Vertrauen in die Lernleistungen der Schüler muß aufgebaut und vorhanden sein, was allerdings nicht ausschließt, daß Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen sind. Wer Leistungen fordert, hat mehr Sicherheit, daß sie auch tatsächlich erbracht werden als derjenige, der jedes verschuldete Versagen der Schüler hinnimmt.

Die wichtigsten psychischen Funktionen und Verhaltensweisen, die in der Endphase des Lernprozesses ausgelöst werden sollen, sind Stärkung des Gedächtnisses, Repro-

duktion notwendiger Kenntnisse und Einsichten, Anwendung eingeübter Verhaltensweisen in bestimmten Situationen, Transferierung von Kenntnissen auf ähnlich gelagerte Aufgaben, Aufbau des Vertrauens zur eigenen Leistung, Durchstehen von Erfolgskontrollen und Einsicht in deren Notwendigkeit.

4.1.6. Verallgemeinerung

Mit den Ausführungen zum psychologischen Aspekt, unter dem auch die Arbeit mit dem Schulbuch steht, ist dargetan, daß sich der Lehrer wesentlicher psychischer Vorgänge und Verhaltensweisen des Jugendlichen bewußt sein und sie in den Lernprozeß einbeziehen muß, um ein ansprechendes Lernergebnis zu erhalten. Ohne eine Konzeption müßten sich die am Lerngeschehen Beteiligten mit einem Zufallsprodukt begnügen, was wohl nicht zu verantworten ist.

TAUSCH-TAUSCH stellen eine optimale Kombination wichtiger Determinanten des Lernprozesses so dar: "je geeigneter die Bedingungen der Motivation sind, etwa bei umfangreicheren vom Lehrer und von den Schülern gemeinsam ausgewählten Unterrichtsvorhaben, je echter der Wunsch der Schüler ist, diese Arbeitsziele zu erreichen, je qualifiziertere Lehrbücher verwendet werden, desto weniger werden Lehrer die verschiedenen Vorgänge und Tätigkeiten in den einzelnen Stadien anordnen" (L 38).

4.2. Der soziologische Aspekt

Die Welt der Kultur findet seit jeher ihren nachhaltigsten Niederschlag im Buch. Wenn maßgebliche Politiker häufig betonen, daß Fragen des Lernens und der Bildung im 20. Jahrhundert den gleichen Rang einnehmen wie die soziale Frage im 19. Jahrhundert, so wäre zu vermuten,

daß die Verfügungsgewalt über Bücher in unserer Gesellschaft auf allen Ebenen breit gestreut ist. Um so erstaunlicher ist dann die Tatsache, daß etwa ein Drittel der Bevölkerung von über 16 Jahren, wie eine EMNID-Untersuchung 1960 ergab (A 39), kein Buch besaß. Fast ein Sechstel der Befragten gab darüber hinaus an, maximal bis zu zehn Büchern zu haben. PLATTE weist nach, daß auch eine frühere Umfrage (1955) des Allensbacher Institutes zu einem ähnlichen Ergebnis führte (L 40). Somit liegt der Schluß nahe, daß es der Erziehung bis zur genannten Zeit nicht gelungen ist, weitgehend alle Bevölkerungskreise an das Buch heranzuführen. Selbst wenn die Quote von Nicht-Bücher-Besitzern in der Zwischenzeit zurückgegangen sein sollte, müssen verstärkte Anstrengungen unternommen werden, dem Buch bei der wachsenden Konkurrenz der anderen Kommunikationsmittel stärker zum Durchbruch zu verhelfen. Während es beim schulischen Lernen ergänzend neben den Unterricht tritt, wird es beim Autodidakten zum alleinigen Informationsträger.

4.2.1. Abhängigkeit von Buch und beruflicher Mobilität

Gerade in der wirtschaftsberuflichen Erziehung ist das Buch "wesentliches und primäres Mittel der eigenen Weiterbildung im Hinblick auf die intendierte Position" (L 41).

ZIELINSKI erklärt den berufsbezogenen Lernprozeß in seiner Umstrukturierung an einem einleuchtenden Beispiel aus dem landwirtschaftlichen Bereich. Um mit einer Sichel 1 a Weizen zu mähen, benötigte der Mensch eine Stunde bei zehn- bis fünfzehnminutiger Lernzeit; der Führer und Bediener eines Mähdreschers schafft neben dem Mähen noch das Bündeln des Strohs auf der gleichen Fläche in 35 Sekunden, jedoch erst nach 200stündiger Lernzeit (L 42).

Eine Gesellschaft, die in immer kürzerer Zeit immer mehr zu lernen hat, um sich zu behaupten, muß dem fast unersetzbaren Diener "Buch" zwangsläufig mehr Respekt zollen; die Aussage wird noch schwergewichtiger, wenn man die erhöhten Anforderungen an die berufliche Mobilität berücksichtigt. "Das Buch ist zwar ein stummer, gleichwohl aber immer anregender und gelegentlich erregender Partner, ein Partner, der den Dialog will, der uns zur Stellungnahme zum eigenen Leben, zum Leben anderer und zur Welt führen möchte" (L 43).

Erreicht die Erziehung das Ziel, aus den Schülern zum größten Teil Buchliebhaber werden zu lassen, ist eine Bindung an das geistige Leben hergestellt, die sich bald fester, bald lockerer bemerkbar macht. Wird eine Gewöhnung an das Buch versäumt, muß sich die Schule dem Vorwurf aussetzen, eine nicht wiederkehrende Chance vertan zu haben.

4.2.2. Das Lehr- und Lernbuch - ein Massenkommunikationsmittel?

Es erhebt sich die Frage, ob das Buch und auch das Schulbuch den Massenkommunikationsmitteln zurechenbar ist. Nach MALETZKE muß das Vorhandensein bestimmter Merkmale geprüft werden (L 44):

(1) Die Aussagen müssen "öffentlich" sein, "also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft". Da an Handelsschulen benutzte Bücher nicht nur in der Berufsfachschule, sondern auch in der Berufsgrundschule, in der Berufsschule, in allgemeinbildenden Schulen, in Lehrgängen privater Institutionen, in Bibliotheken, in firmeneigenen Veranstaltungen und bei eigener Weiterbildung anzutreffen sind, entfällt der Charakter einer privaten Aussage.
(2) "Technische Verbreitungsmittel" müssen eingesetzt werden, um die Nachrichten den Interessenten über-

mitteln zu können. Das bedruckte Papier, das durch einen Einband zusammengehalten wird, übernimmt die Funktion (L 45).

(3) Die Aussage muß "indirekt" geschehen; beim Buch besteht sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Hinsicht keine direkte Verbindung zwischen den Kommunikationspartnern.

(4) Die Mitteilung verläuft "einseitig" oder einbahnig vom Sender zum Empfänger, ohne daß die Rollen der beteiligten Personen beliebig gewechselt werden können.

(5) Der Inhalt muß an "disperse Publica" gerichtet sein; darunter ist eine feine Verteilung auf die verschiedenen Gesellschaftsschichten zu verstehen. Bei Beurteilung dieses Sachverhalts kommt es darauf an, ob eine engere oder eine weitere Auslegung dieser Begriffe bevorzugt wird. Legt man strengste Maßstäbe an, kann beim Lehr- und Lernbuch weniger als beim Buch von einer Dispersion gesprochen werden. Gäbe man sich mit einer Ungefähr-Betrachtung zufrieden, könnte mit bestimmten Einschränkungen eine weitgehende Verbreitung unterstellt werden. Da beim Schulbuch der eigentliche Adressatenkreis wenig heterogen ist und die übrigen Interessenten einen verschwindend geringen Teil ausmachen, muß die erste Lösung befürwortet werden.

Das Schulbuch zählt folglich im Gegensatz zum Buch nicht zu den Massenkommunikationsmitteln, obwohl es viele gleiche Merkmale mit ihnen teilt(A 46).

4.2.3. Schichtenspezifische Umwelteinflüsse

In einer Untersuchung unter soziologischem Aspekt ist die Frage aufzuwerfen, welche Einstellungen und Verhaltensweisen die unmittelbar und mittelbar am Lernprozeß

Beteiligten erkennen lassen. Dabei ist von recht ausschlaggebender Bedeutung, aus welchen Schichten sich Handelsschüler im wesentlichen rekrutieren.

Es ist zu bedenken, daß viele Schüler nach dem vierten oder sechsten Schuljahr die Grund- bzw. Hauptschule verlassen, um einen mittleren oder höheren Bildungsabschluß anzustreben, nicht selten handelt es sich dabei um die Kinder wohlsituierter Eltern (A 47). Das hängt damit zusammen, daß die Bedeutung einer "Bildungsinvestition" für die Zukunft des Kindes in diesen Kreisen hoch eingeschätzt wird, daß vielen Kindern in den Familien schon beizeiten eine sprachliche Förderung zuteil wird, daß die Lernmotivation von früher Kindheit an gefördert wird, daß - meist zum Segen des Kindes - im Laufe der Zeit wertvolle Erziehungsvorstellungen, wie Ordnung, Beobachtungsfähigkeit, Kreativität, realisiert werden können, daß das gute Beispiel älterer Geschwister oder guter Bekannter vorhanden ist und daß vor allem günstige ökonomische Verhältnisse die Lernmöglichkeiten wirksam unterstützen; während im Gegensatz dazu ein großer Teil der Schüler aus unterer Schichtenzugehörigkeit vor schwer überwindbaren Sprachbarrieren steht, in Milieusperren hineinversetzt ist, wenig geistige Anregungen in der Familie erfährt, wegen nicht genügender elterlicher Sorge in der Entfaltung gehemmt ist und auf engem kaum leben muß. Das angeführte Beispiel soll typologisch dafür stehen, daß ein Bildungsvorsprung einerseits oder ein Bildungsrückstand andererseits aufgrund soziokultureller und sozioökonomischer Gegebenheiten bei gleichaltrigen Schülern konstatiert werden muß.

Das Gros der in der Hauptschule Verbleibenden kann einem mittleren Leistungsniveau zugerechnet werden. Wegen des frühzeitigen Überganges zu weiterführenden Schulen ist die übriggebliebene Zahl der Leistungsstarken einschließlich der Spätentwickler verhältnismäßig klein (A 48). Aus diesen beiden Gruppen setzen sich die Handelsschüler

im wesentlichen zusammen. Nach neuesten Untersuchungen - ihre Repräsentanz wird unterstellt - kommen 88,2 % der an der Handelsschule Interessierten über einen Abschluß der Hauptschule zu ihr. BEINKE knüpft daran die Vermutung, daß "die Handelsschule eine Schule ist, die ihnen von vornherein angemessener erschien" (L 49). Das Leistungsbild dieser Schüler ließe keine Zweifel aufkommen, daß auch bei ihnen ein früherer Übergang in die weiterführenden Schulen Erfolg gehabt hätte, wenn der Versuch gewagt worden wäre (L 50).

Diese Hypothese liegt im Rahmen des Tests von E. WOLF (1959), der darauf hinweist, "daß keine wesentliche Leistungsdifferenz im Bereich der nichtsprachlichen Intelligenz besteht - 90 % der Volksschüler liegen im Leistungsbereich der Oberschüler -, wohl aber zeigen sich erhebliche Unterschiede zugunsten der Oberschüler im Bereich der sprachlichen Intelligenz" (L 51). Erweitert man die Aussage um die fundamentale Feststellung BEINKES, daß Handelsschüler vorwiegend aus der Arbeiterschaft und der Landbevölkerung stammen (L 52), ist nach dem Ausgeführten evident, daß wegen der Interdependenzen von Sozialstatus und Leistungsniveau diese Schülergruppe in bestimmter Hinsicht vorbelastet ist.

Der genannten "Hypothek" steht aber in der Regel ihr Bemühen gegenüber, einen mittleren Bildungsabschluß nachzuholen, um im kaufmännisch-verwaltenden Sektor tätig zu werden, in dem bereits eine soziale Aufstiegschance erblickt wird. Von der Berufsbezogenheit her erwächst ein starker Leistungsanreiz, der trotz nicht zu übersehender Hindernisse Kräfte mobilisiert, die einen relativ ausdauernden Lerneifer hervorrufen, das Bewußtsein stärken, kaufmännische Lerngegenstände mit Erfolg meistern zu können, und den Schüler durchschnittlich zu einem zufriedenstellenden Abschluß befähigen. Absolventen der Handelsschule haben gegenüber Realschülern den Vorteil,über Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen, die unmittelbar in der

Praxis verwertet werden können. Sie verschaffen den jungen Menschen das Gefühl, daß sie selbst in der bevorstehenden Phase der Berufsausbildung als Mitarbeiter betrachtet werden, die produktive Leistungen zu vollbringen imstande sind.

4.2.4.1. Das "Zuwendungsinteresse" der Handelsschüler am Lesen

Es liegen bisher keine Untersuchungen vor, welche Bedeutung der Handelsschüler dem Lehr- und Lernbuch im allgemeinen oder dem Fachbuch im besonderen beimißt oder in welchem Umfang er im Vergleich zu Schülern anderer Schulgattungen die Möglichkeiten dieses wichtigen Mediums ausschöpft. Wohl hat BEINKE in seiner bildungssoziologischen Analyse generell das Interesse zu erforschen versucht, das Handelsschüler dem Lesen entgegenbringen. Eine Frage sollte über den Grad der Bereitschaft Aufschluß geben, sich mit Büchern zu beschäftigen, während die andere die Häufigkeit dieser Betätigung aufspüren wollte.

Auf die Frage "Lesen Sie gern?" antworteten:

	Zahl der Schüler	Quote
ja	501	87,2
nein	69	12,0
keine Antwort	3	0,5

Die Frage "Lesen Sie oft?"
führte zu dem Ergebnis:

sehr oft	289	50,3
manchmal	230	40,0
wenig	51	8,8
nie	0	0,0
keine Antwort	4	0,6

(L 53).

Derartigen Erhebungen muß aus folgenden Gründen mit Skepsis begegnet werden:

(1) Die Aufrichtigkeit der Antworten kann nicht nachgeprüft werden.
(2) Selbst bei anonymen Antworten liegt der Hang des Schülers nahe, aus verschiedenen Möglichkeiten die günstigsten zu bevorzugen.
(3) Die Lesebereitschaft und die Häufigkeit dieser Beschäftigung sind nicht mit Qualität der Lektüre gleichzusetzen.
(4) Die Antworten sagen a priori nicht aus, ob ein Dauer- oder lediglich ein Augenblicksinteresse unterstellt werden kann.
(5) Dem Zeitfaktor wird nicht genügend Rechnung getragen; die durchschnittliche Beschäftigungsdauer ist unbekannt.
(6) Lesen bedeutet nicht ohne weiteres Aufnehmen, Verstehen und Verarbeiten, d.h., die Intensitätsgrade der Tätigkeit können beträchtlich schwanken.

Trotz der geäußerten Bedenken erscheint die Vermutung gerechtfertigt, daß der weitaus größte Teil der Handelsschüler die notwendige geistige Aufgeschlossenheit dem Lesen entgegenbringt. Der Prozentsatz der Nichtleser oder der Ratlosen ist in beiden Statistiken zu unerheblich, als daß hierzu weitere Überlegungen angestellt zu werden brauchen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich durch eigenes Studium Kenntnisse anzueignen, um auf dieser Basis durch assoziatives und schlußfolgerndes Denken neue Einsichten zu gewinnen, ist auf jeden Fachbereich, dem sich der Schüler widmet, transferierbar.

Lernen durch bewußtes Lesen zielt ebenso wie der Unterricht "auf Sinnes-, Willens- und Geistesschulung" (L 54). Keine Schicht der Bevölkerung lebt in einem vorrationalen Raum der Existenzbewältigung. Die Privatsphäre, der Beruf und die Teilnahme am öffentlichen Leben verlangen in Zukunft sicherlich noch stärker als bisher eine "intel-

lektuelle Wachheit, die Fähigkeit des Durchschauens abstrakter, weitläufiger und oft verborgener Zusammenhänge ... , die Fähigkeit zur Reflexion, die Eigenschaft der Wendigkeit..."(L 55). Mit solchen Qualifikationen müssen die Schüler ausgestattet werden, und verweilendes Lesen oder Lesen unter Beachtung ausgewählter Aspekte trägt auf die Dauer einen maßgeblichen Teil zum Erwerb dieser Fähigkeiten bei.

4.2.4.2. Das "Zuwendungsinteresse" der Handelsschüler an wirtschaftskundlichen Lerninhalten

Nicht nur ein irgendwie geartetes Leseinteresse festzustellen ist Untersuchungsgegenstand, sondern auch der Grad der Zustimmung oder Ablehnung der infrage kommenden Fächer kann Anhaltspunkte dafür liefern, ob und in welchem Fall vom Stofflichen her der Schüler eine Verbindung zum Schulbuch pflegt.

Grundsätzlich liegt die Annahme nahe, daß ein Schulbuch um so öfter benutzt wird, je höher der Schwierigkeitsgrad des Stoffes ist. Darüber hinaus wird ceteris paribus die Relevanz eines Faches in einer positiven Korrelation zur Benutzungsintensität stehen. BEINKE hat in seiner Befragung von den Handelsschülern eine Stellungnahme zu einzelnen Fachbereichen eingeholt. Auf den wirtschaftskundlichen Fächerkanon, auf den sich die Schulbuchanalyse bezieht, entfallen folgende Urteile:

	Betriebswirtschaftslehre		Buchführung		Rechnen	
überflüssig	36	6,2 %	--	-,- %	6	1,0 %
keine Antwort	33	5,7 %	13	2,2 %	11	1,9 %
gefällt	38	6,6 %	56	9,7 %	42	7,3 %
wichtig	318	55,4 %	286	49,8 %	324	56,4 %
wichtig und gefällt	149	25,9 %	209	36,4 %	191	33,2 %

(A 56).

Die Ergebnisse sind jetzt nicht mit der gleichen Skepsis zu behandeln, die gegenüber dem vorhergehenden Zahlenmaterial angebracht erschien. Während jene Umfrage eine Äußerung über die persönliche Beschäftigungsbereitschaft und -häufigkeit verlangte, dort gleichsam Zeugnis über eigene Eigenschaften abzulegen war, soll in dieser Befragung ein Werturteil über ein Fach, eine Sache, gefällt werden, zu der man eine bestimmte Distanz hält. Rückschlüsse auf die individuelle Leistungsbereitschaft lassen sich hier nicht unmittelbar ziehen, vielmehr wird die Bedeutung eines Faches in Hinblick auf berufliche Erwartungen taxiert.

Die Auffassung BEINKES (L 57), es bestätige sich hier, was nach KOB (L 58) für das Fächerangebot des allgemeinbildenden Schulwesens gelte, daß die von der Schule angebotenen Hauptfächer ohne große Kritik von Schüler- und Elternschaft angenommen würden, wird hier - bezogen auf die Schüler - nicht uneingeschränkt geteilt. Da andere Fächer, wie Wirtschaftsgeographie und teilweise auch Gemeinschaftskunde, recht negative Wertungen erfahren, ist grundsätzlich der Schluß zulässig, daß den wirtschaftskundlichen Fächern in der Meinung der Schüler eine hohe Priorität eingeräumt wird.

Ein negatives Werturteil ist in der Buchführung gar nicht, im Rechnen kaum und in der Betriebswirtschaftslehre nur in geringem Ausmaße anzutreffen. Nach herrschender wissenschaftlicher Auffassung ist die Betriebswirtschaftslehre das Zentralfach, auf das alle übrigen wirtschaftskundlichen Fächer ausgerichtet sind; das kaufmännische Rechnungswesen (Buchführung und Rechnen) dagegen hat propädeutischen Charakter; es liefert exakte Maßstäbe für betriebswirtschaftliche Tatbestände. Eine plausible Erklärung, warum in einer Handelsschule die Betriebswirtschaftslehre überflüssig sein soll, findet sich nicht. Wer diese Schule nur als Instrument zum Erwerb der mittleren Reife ansieht und sich mehr am Fächer-

kanon der allgemeinbildenden Schule orientiert (L 59), mag eine derartige Ansicht vertreten.

Die Zahl der sich gleichsam neutral Verhaltenden erreicht lediglich im Fach Betriebswirtschaftslehre die Fünf-Prozent-Grenze. Offenbar ist ein kleiner Teil der Schüler nicht imstande, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Die temporäre Unsicherheit führt zu einer Enthaltung, um damit ein vorschnelles Urteil zu vermeiden. Mehr als die Hälfte der Befragten hält die wirtschaftskundlichen Fächer für wichtig, ohne ein ausdrückliches Gefallen an diesem Fächerkanon zu finden; zwischen 7 und 10 % liegt die Quote derjenigen, denen die Fächer zusagen, ohne bereits von deren Bedeutung überzeugt zu sein; gut ein Viertel bis ein Drittel der Schüler zollen dem wirtschaftskundlichen Fächerkreis die höchste Anerkennung, die dessen Rang unterstreicht und zugleich in einer Sympathieerklärung gipfelt.

Durchschnittlich neunzig Prozent der Befragten kommen in unterschiedlicher Abstufung zu einem positiven Urteil. Eine solche Haltung wirkt zweifellos günstig auf die Lernmotivation ein, mobilisiert neue Antriebskräfte und verbessert den Schulerfolg.

Methodenkritisch sei jedoch angemerkt, daß selbst die mit dem abgesicherten Verfahren der Induktion gewonnenen Erkenntnisse im anthropologischen Bereich keine Aussagen bedeuten, denen absolute Gültigkeit zuerkannt werden darf, vielmehr haben die Folgerungen mutmaßlichen Charakter (L 60).

4.2.5. Die Einwirkung von soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren auf die Leistung

Seit einigen Jahren sind Schulbuchprobleme verstärkt in das Blickfeld der Öffentlichkeit geraten; somit verwun-

dert es nicht, daß weite Elternkreise diesen Fragen aufgeschlossen gegenüberstehen. Die zunehmende Rationalität in allen Lebensbereichen und die anhaltende Diskussion um die Schule, die teils in Elternversammlungen, teils in Massenmedien geführt wird, verhelfen zu der Erkenntnis, daß das Unterrichtsgeschehen in entscheidendem Maße vom Aufbau und Inhalt der Lehr- und Lernbücher mitbestimmt wird (L 61), Schule und Schulbücher gehören zu den prägenden Mächten des Bildungswesens.

Nicht nur den Schülern, sondern auch den Eltern muß die enge Verzahnung zwischen Schulbuch, Berufsbildung und Sozialstatus (L 62) transparent gemacht werden, weil die Familie das Lernklima stark beeinflussen kann. Generative Verhaltensmuster werden entweder funktional von den Lernenden übernommen, oder Einstellungen der Eltern werden intentional auf die Kinder zu übertragen versucht. Je mehr es der Schule gelingt, das Bewußtsein der Eltern zu schärfen, welche Interdependenzen zwischen dem Vermittler des Leistungswissens einerseits und Beruf und Gesellschaft andererseits bestehen, um so besser kann die familiäre Erziehungsfunktion innerhalb bestimmter Grenzen wahrgenommen werden. Es genügt nicht allein die Einsicht in die gegenseitigen Abhängigkeiten, vielmehr wirken die soziokulturellen und -ökonomischen Verhältnisse sowie die individuelle Anstrengungsbereitschaft auf die Intensität der häuslichen Schulbucharbeit ein.

Bei den Schichten, aus denen Handelsschüler vorwiegend stammen, kann nach den angestellten Untersuchungen davon ausgegangen werden, daß die familiären Faktoren den Lernprozeß häufig nicht stützen. Enge Wohnverhältnisse ohne eigenes Arbeitszimmer des Jugendlichen, mangelndes Interesse der Familie an Büchern, keine ausreichenden Mittel zur Beschaffung zusätzlicher Schulbuchliteratur, wenig geistige Anregungen im Elternhaus, fehlendes Verständnis für ausdauernde geistige Arbeit, stärkere Arbeitsbelastung der Jugendlichen im Haushalt oder

Betrieb, Zwang zur doppelten Berufsarbeit von Mann und Frau und die daraus entstehende Vernachlässigung der Aufsicht und Schularbeiten unter Einwirkung von Radiosendungen können die Fremd- und Selbsterziehung zur Literatur im allgemeinen und zum Schulbuch im besonderen nachhaltig beeinträchtigen. Je mehr negative Faktoren zusammenwirken, um so gefährdeter ist das Lernprodukt. Sind die Dysfunktionen (L 63) diagnostiziert, können therapeutische Maßnahmen eingesetzt werden, um den Belastungsgrad zu mildern.

Eltern sollten nicht die Meinung vertreten, ihr Kind müsse mit allen schulischen Problemen gleichsam wie mit beruflichen Pflichten selbst fertigwerden (L 64) oder nur einzig den Wunsch hegen, ihr Kind möge das gesteckte Ziel erreichen. Ihnen obliegt die Verantwortung dafür, daß sie Arbeitsbedingungen schaffen, die eine Entfaltung der geistig-seelischen Kräfte begünstigen, zumindest nicht hemmen. Ohne einen temporären Verzicht oder ohne Opfer lassen sich die Widerstände meist nicht überwinden.

Zugleich ist vor der Vorstellung zu warnen, das Kind verfüge nicht oder verfüge über bestimmte Anlagen, die von selbst die Bewältigung von Aufgaben garantieren. Anlagen bedeuten lediglich Möglichkeiten, die im Zeitablauf durch ständige eigene Betätigung ausgelöst und zur Reife gebracht werden müssen. Selbst das Argument, der Jugendliche sei nur für die Erledigung bestimmter Funktionen geeignet, was eine nicht gleichgeartete Beschäftigung ausschließt, bedarf normalerweise einer kritischen Gegenvorstellung. "Der Durchschnittsmensch ist vielmehr eminent plastisch" (L 65) oder mit anderen Worten: seine Anlagen weisen eine relative Breite auf. Er kann gleichwohl in gewissem Umfang verschiedenen Berufen mit Erfolg nachgehen.

Der kontinuierlich voranschreitende und zu begrüßende Demokratisierungsprozeß in allen Bereichen, mit dem

eine Verbesserung der "Lebensqualität" breiter Bevölkerungsschichten einhergehen soll, weist der Schule und den Massenmedien die wichtige Aufgabe zu, auf die Eltern beratend einzuwirken, damit notwendige Entscheidungen in Kenntnis der Interdependenzen beschleunigt getroffen werden können. Es gilt, Chancen zu nutzen und soziale Barrieren abzubauen.

4.2.6. Unangemessenes und angemessenes Lehrerverhalten beim Einsatz des Lehr- und Lernbuches

Bei der Frage, welche Rolle der Lehrer bei der Erziehung mit Hilfe des Schulbuches und bei der Erziehung zum Schulbuch hin erfüllen kann (L 66), empfiehlt es sich, von einer entsprechenden Typologie des Lehrers auszugehen und dessen Verhältnis zu diesem Medium darzustellen. Jeder aufmerksame Lehrer weiß sowohl aus eigener Schulzeit als auch aus den Kontakten mit den Kollegen, in welch unterschiedlichem Maße das Buch in die Unterrichtsarbeit integriert ist. Am Anfang werden zwei extreme Verhaltensweisen, gleichsam zwei Fehlhaltungen, ein Zuwenig und ein Zuviel an Schulbucharbeit beschrieben, die hier und da in der Schulpraxis anzutreffen sind.

Zum einen handelt es sich um einen Lehrer, der dem Lehr- und Lernbuch keine Bedeutung beimißt und es in seiner Arbeit nicht oder kaum berücksichtigt. Er könnte der Meinung sein, daß kein Buch seinem Unterrichtsstil entspräche, obwohl es für das Unterrichtsfach vorgesehen ist und auch angeschafft wurde. Bei seiner Stoffauswahl und Stoffdarbietung läßt er sich kaum oder gar nicht von dessen Inhalten leiten. Entweder benutzt er andere Stoffquellen, oder er schöpft aus eigenem Wissen, hält seine Auffassungen für die richtigen. Der äußerste Tribut an das pädagogische Hilfsmittel könnte sein, bei gelegent-

licher Aufgabenstellung den unbestimmten Auftrag zu erteilen, den durchgenommenen Stoff im Buch nachzulesen, ohne nähere Details anzugeben.

Bestimmte Lehrer neigen zu dieser Haltung. Es interessiert sie nicht, was im Schulbuch verankert und wie es dargestellt ist. Da sie auf das Nachgelesene erfahrungsgemäß nicht zurückkommen, beachtet oder befolgt der Schüler einen entsprechenden "Befehl" nicht. Auf die Nachlässigkeit des Lehrers reagiert er häufig mit der Freiheit, das Buch, unnötigen Ballast, erst gar nicht in die Schultasche zu packen. Ein recht verantwortungsloses Handeln zum Schaden der Schüler und der Allgemeinheit läßt eine solche Verfahrensweise erkennen.

Im Gegensatz dazu hat sich in der Schulpraxis gezeigt, daß Lehrer mitunter das Schulbuch zur einzigen Quelle des Unterrichts bestimmen. Die Stunde beginnt mit dem Aufschlagen des Buches; sie wird zum Vorlesen benutzt, wobei bald ein Lehrer, bald ein Schüler vorliest, und endet, indem man es beiseite legt. Diskussionen werden entweder vermieden oder gar nicht zugelassen. Bei Fragen der Schüler ist es denkbar, daß die entsprechenden Passagen aus dem Buch wiederholt werden. Lehrereigene Darstellungen werden nach Möglichkeit eingespart. Statt eines fruchtbaren Unterrichtsdialogs entsteht ein eintöniger Monolog, der die Schüler in eine lähmende Passivität drängt. Bei diesem Vorgehen breitet sich im allgemeinen eine tiefe Unzufriedenheit aus, die mit einer zunehmenden Unruhe gepaart sein kann. Die Kommunikation verläuft in einseitig indirekten statt in gegenseitigen direkten Bahnen (L 67). Wer so verfährt, vermeidet jeden Interaktionsprozeß und verleidet den Schülern das Lernen. Eine derartige Lehrerhaltung läßt eine fehlende Selbstsicherheit erkennen.

Die richtige Mitte ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lehrer das Schulbuch sinnvoll in seinen Unterricht einbe-

zieht. Im Vergleich zu den geschilderten Extremen ergibt sich eine relativ breite Skala von Verwendungsmöglichkeiten, die in Erscheinungsvarianten auftreten können, letztlich jedoch dem empfehlenswerten Muster verwandt, weil sie mehr in seiner Nähe angesiedelt sind.

Der Lehrer kann den Schüler veranlassen, ein Thema aus dem Schulbuch vorzubereiten. Zweckmäßigerweise werden Beobachtungselemente ausgewählt, unter denen die Materie zu erarbeiten ist. Das Buch wird hiermit in den Dienst des eigenverantwortlichen Lernens gestellt. Es eignen sich solche Stoffe für eine Vorarbeit, die im Erfahrungshorizont der Schüler liegen, einen mittleren Schwierigkeitsgrad nicht übersteigen und ohne eine Reihe von Rückfragen zu bewältigen sind. Durch ein Unterrichtsgespräch läßt sich ermitteln, ob sich das Gros der Schüler aktiv mit der Fragestellung auseinandergesetzt hat.

Wenn es dem Schüler gelänge, neue Sachverhalte zu erschließen, fremden Denkrichtungen zu folgen, seine Erkenntnisse in einer verständlichen Sprache auszudrücken und gegebenenfalls ordnend oder wertend dazu Stellung zu nehmen, wäre eine optimale Arbeitsform gefunden, die nach exakter Planung angewandt werden kann. Um der Gründlichkeit gegenüber der Oberflächlichkeit den Vorzug zu geben, sollte die vorbereitende Tätigkeit nicht auf übermäßig umfangreiche Abschnitte ausgedehnt werden. Eine Gliederung, ein Darstellungsablauf oder die Zusammenfassung der wesentlichsten Ergebnisse soll mündlich - oder der Kontrolle wegen - schriftlich erarbeitet werden. Dem Lehrer steht es außerdem frei, die Stoffe noch ergänzend zu behandeln.

Inmitten der Unterrichtsarbeit kann im Stadium der Durchführung oder der Sicherung des Lernprozesses das Schulbuch hinzugezogen werden. Ausgangspunkt der gemeinsamen Überlegungen mag eine interesseweckende Situation sein. Durch Wundern, Staunen und Fragen (L 68) lassen sich

Aufmerksamkeitsreize auslösen, die sich dem Unterrichtsgegenstand zuwenden. In der Regel leiten betriebswirtschaftliche Schulbücher einen Themenkomplex deduktiv ab. Hier steht der Fall oder der Vorfall nicht im Vordergrund; in Büchern des Rechnungswesens dagegen gehört die Problemlage an den Anfang, so daß der Lehrer bei induktivem Vorgehen Vorkenntnisse mit neuen Einsichten verknüpft und damit den Lösungsweg um die Determinanten kontinuierlich verbreitert, die wesensgemäß mit dem Stoff verflochten sind, ohne daß der Schüler der Gefahr erliegt, die Grundinformationen zu vergessen. Sie sind im Buch konserviert und jederzeit in den Lösungsansatz wieder einbeziehbar.

Während der Erarbeitung eines neuen Stoffes können die gefundenen Ergebnisse mit denen des Schulbuches verglichen oder um neue Gesichtspunkte erweitert werden, die noch nicht in den Fragehorizont gelangt waren, aber bei der Gesamtbetrachtung nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Im betriebswirtschaftlichen Bereich läßt sich auf diese Weise eine Verbindung zwischen dem induktiven und deduktiven Verfahren herstellen, die tendenziell das Lernergebnis überhöht.

Bei Teil- oder Gesamtwiederholungen innerhalb des Unterrichts können Schwerpunkte des Erarbeiteten im Buch besonders vermerkt werden; solche Kennzeichnungen erweisen sich als nützliche Entscheidungshilfen, denn der Schüler lernt nach Wichtigkeit zu differenzieren und weiß, was unbedingt im Gedächtnis haften bleiben muß.

Das Erlernen bestimmter Kenntnisse ist mit dem Unterricht nicht abgeschlossen, sondern wird im familiären Bereich in Einzel- oder Gruppenarbeit weitergeführt. Der Hausarbeit wird bei Handelsschülern ein beachtlicher Teil des Gestaltungs- und Übungsstadiums zugewiesen. Hier übernimmt das Schulbuch eine dominierende Rolle. Es ergänzt den Unterricht und wird gleichsam zum Lehrer-

Ersatz in dem Teil der Nachmittagsstunden, der den Schularbeiten gewidmet ist. Das Buch bietet Inhalte und Aufgaben an, mit denen sich der Schüler verweilend, untersuchend, verarbeitend, verknüpfend, gestaltend und übend beschäftigt. Es will nicht bevormunden und gängeln, sondern den Gedankenkreis erweitern, "zu persönlicher Stellungnahme und Betrachtung anregen", "zur Besinnung anleiten" (L 69). "Das Schulbuch läßt den Raum frei zu eigenem Denken und eigener Folgerung des Schülers und zeigt in dieser Offenheit nicht seine Schwäche, sondern seine Stärke" (L 70). Das Eigentum am Buch und die "Emission" der Inhalte (L 71) bedeuten noch keine Teilhabe an seinen geistigen Gehalten und an seiner Sprache. Wenn sich der Schüler nicht selbsttätig mit Büchern auseinandersetzt, können ihre vielfältigen Lernwirkungen nicht erreicht werden.

Der richtige Einsatz muß vom verantwortungsbewußten Lehrer geplant, gelenkt und überwacht werden. Das Schulbuch empfiehlt sich daher für die Vorarbeit, die Mitarbeit und die Nacharbeit des Unterrichtsstoffes. Es zählt daher zu den bedeutendsten und ergiebigsten Mitteln des Lernens (L 72).

4.2.7. Die Auseinandersetzung mit dem Lehr- und Lernbuch und die kritische Distanzierung von Unzulänglichkeiten

Dem Lehrer obliegt die Aufgabe, "Sachwalter des Schulbuches" (L 73) zu sein und eine Erziehung zum Buch anzustreben (L 74). Dieses setzt Fakten und Ideen frei, die in einem wechselseitigen Gespräch einer Pflege und eines geistigen Nachvollzuges, einer Erweiterung und Vertiefung sowie einer kritischen Überprüfung bedürfen. Dem Dialog haften die Merkmale der Ernsthaftigkeit, des folgerichtigen Ablaufes (L 75) und der fachlichen Argumentation

an, denn dadurch unterscheidet er sich von einer bloßen Konversation.

In einer rationalen Welt muß die Schule den Auftrag erfüllen, die Chancen wahrzunehmen, die die berufliche Mobilität des Jugendlichen erhöhen und dem Unterprivilegierten einen angemesseneren Rang ermöglichen (L 76). Sie hat Anlagen zu entfalten, statt sie zu vergeuden. "Begabung wird vergeudet, wenn im Erziehungswesen nicht das Beste geleistet wird und wenn der Schüler sich nicht um eine über das erforderliche Minimum hinausgehende Weiterbildung bemüht" (L 77). Rationalität verdankt man die Voraussetzungen für moderne Produktion; Rationalität ist im Interesse der Stabilisierung (L 78) und der Expansion der Gütererzeugung und -verteilung notwendig. Sie unterstützt die Daseinsbewältigung, Weltbemächtigung und fördert die Teilnahme am öffentlichen Leben.

Eine Steigerung der Verstandeskräfte kann partiell mit einer weniger gefühlsbetonten Haltung in der Lebensform des Berufes einhergehen. Man erspart dem Jugendlichen manche Enttäuschung, wenn man ihn mit den Realitäten des gesellschaftlichen Lebens vertraut macht. Harmonievorstellungen, die in Lehr- und Lernbücher bewußt oder unbewußt eingeflossen sind, die aber von der Wirklichkeit nicht gedeckt werden, ist der Kampf anzusagen. Es ist notwendig, daß neben den konvergierenden die divergierenden Interessenlagen, etwa zwischen Arbeitgeber und -nehmer, zwischen Produzenten und Konsumenten (A 79), zwischen Staat und Staatsbürgern, aufgedeckt werden. Im Schüler ist eine Haltung der Kompromißbereitschaft zu wecken, in der die eigene Situation nicht preisgegeben, sondern hinreichend vertreten wird. Die "Realität des Unvollkommenen, des Allzumenschlichen, der Halbwahrheiten" (L 80) und der Phrasen kann an der Schwelle des Eintritts in das Berufsleben nicht übersehen werden und fordert zu einer gedanklichen Auseinandersetzung heraus. Eine

Differenzierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Sollen und Sein tut not.

Der in die Berufswelt Einzugliedernde sollte Pflichten ebenso anerkennen und erfüllen, wie er seine Rechte zu gebrauchen versteht. Je weiter sich die Privat- und Berufssphäre auseinanderentwickeln, um so bedeutungsvoller ist, daß der Mensch lernt, auf eine "intim-persönlich-warme" und auf eine "distant-sachlich-kühle" (L 81) Haltung entsprechend zu reagieren. Das unterschiedliche Klima in den sozialen Gruppen zwingt ihn zu einer Anpassung, damit er nicht vollends ins Hintertreffen gerät.

Wir leben in einer industriellen Gesellschaft, in der den Zufälligkeiten der Abstammung und des Milieus (L 82) zukünftig nicht mehr die Bedeutung beigemessen werden darf, die ihnen noch tatsächlich zukommt, weil sich die Gesellschaft im traditionellen Schulwesen immer stark reproduziert. Es gilt jedoch, die Erfahrungen zu nutzen, die das soziale Gefälle verringern helfen und zu einem Mehr an Chancengleichheit führen. Die individuelle Potenz und die berufliche Leistung (L 83) sollten das charakteristische Muster der Rollenerwartung sein, die zu Maßstäben des Erfolges und des Ansehens in der Gesellschaft erhoben werden. Hierzu liefern qualitativ hochwertige Schulbücher einen wesentlichen Beitrag.

4.2.8. Bessere Beschäftigungschancen für Handelsschüler

Wer von den Ergebnissen der Leistungsgesellschaft profitieren will, kommt nicht umhin, sich in deren Dienst zu stellen. Von dorther wird ein Weg gewiesen, den eine Berufserziehung in ihrer kritischen Reflexion ebensowenig übersehen kann wie die Umstrukturierungsprozesse in der Wirtschaft.

Ein Industriestaat ist dadurch gekennzeichnet, daß die Zahl der im Primärbereich Tätigen (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Bergbau) sehr stark zurückgeht, während der Sekundärbereich (Industrie und produzierendes Handwerk) den größten Anteil an der Erstellung des Sozialproduktes leistet, dicht gefolgt vom Tertiärsektor (L 84), dem Dienstleistungsbereich im weiteren Sinne, der bei steigendem Lebensstandard die Tendenz hat, schneller zu wachsen als die Sachgüterproduktion.

Die zunehmende Verbreitung des Dienstleistungsangebots schafft - nicht zuletzt für die Handelsschüler - neue Berufsmöglichkeiten im kaufmännisch-verwaltenden Sektor, was in bestimmtem Grad gesellschaftsändernde Wirkungen hervorruft.

4.2.9. Das Lehr- und Lernbuch "als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse" (A 85)

Schulbücher der wirtschaftskundlichen Fächer sollten die Dynamik des Wirtschaftslebens und der gesellschaftlichen Entwicklung bei sich bietenden Gelegenheiten spiegeln. Soweit der Zeitgeist "nur der Geist der Herren einer Zeit ist" (L 86), hat er gesellschaftlich relevanteren Erscheinungen Platz zu machen, insbesondere das Demokratieverständnis zu stützen und das lebenslange Lernen vorzubereiten.

Die Sozialisation wird am besten gefördert, wenn es gelingt, die nachgewiesenen Behinderungsfaktoren abzubauen, die in starkem Maße von dem Leistungsverhalten der Schüler, den Verhältnissen des Elternhauses oder der Schule herrühren (A 87). Mit Rücksicht auf die pluralistische Gesellschaft verbieten sich Verabsolutierungen, einseitige Verherrlichungen und überschwengliche Wertungen von selbst. Das Schulbuch

ist in seiner Gestalt und in seinem Gehalt nicht allein das Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse, es bildet zugleich durch die Schärfung der Kräfte des Willens und des Intellekts eine Plattform für eine Fortentwicklung der offenen Gesellschaft, in der jeder einen menschenwürdigen Platz einnimmt, der seinem Leistungswillen und seiner Leistungsfähigkeit entspricht, ohne von vornherein durch soziokulturelle und sozioökonomische Verhältnisse diskriminiert und für das ganze Leben "auf untergeordnete betriebliche Arbeitsplätze verbannt" (L 88) zu sein.

Unvereinbar mit der Dynamik des Lebens (L 89) und der Wirtschaft sind stereotype Gestaltungsweisen des Schulbuches (L 90). Trifft man solche dort an, muß auf deren Beseitigung gedrängt werden, um das Lehrbuch der Wirklichkeit anzupassen. Der Lehrer "wird sich allen Uniformierungstendenzen widersetzen, die sich hinter Lehrplänen und Lehrbüchern verbergen können, er wird diese Hilfsmittel nicht als bequeme Befreiung von der eigenen pädagogischen Verantwortung betrachten, und er wird sich offenhalten gegenüber all dem, was n i c h t in den Schulbüchern steht und dort nicht stehen kann, was aber die lebendige Welt des Geistes in all ihrer Vielfalt ausmacht" (L 91).

4.3. Der sprachliche Aspekt

Die Aspektbetrachtung käme zu kurz, wenn nicht die sprachliche Dimension hinreichend bedacht würde. Die Sprache ist zwar nicht die einzige, dafür aber die vorrangigste und somit die wichtigste Form zwischenmenschlicher Kommunikation. Ohne sie ist eine Existenzsicherung innerhalb einer industriellen Gesellschaft undenkbar, die einen hohen Grad an Berufsspezialisierung und einen gegenseitigen Austausch von Leistungen bedingt. Wie sollte der Mensch ohne Kommunikation seine Anlagen wecken und entfalten, überhaupt sein Menschsein verwirklichen? Das

Beispiel der Wolfskinder lehrt uns, daß diese für geistige Werte nicht aufgeschlossen sein konnten, weil ihnen die Eingliederung in die menschliche Welt über das gemeinsame Band der Sprache versagt blieb (L 92). Zugleich läßt es deutlich erkennen, daß lediglich Menschen über das Medium verfügen und es weitergeben können. Die höchste Entwicklungsstufe der Lebewesen in dieser Welt unterscheidet sich von der vorhergehenden nur durch die Gabe des Verstandes und der Vernunft. Eine solche Ausstattung erfordert komplementäre Möglichkeiten, die Anlagen betätigen zu können, und dazu dient die Sprache.

4.3.1. Aufbau und Funktion der Sprache

Sprache umfaßt zum einen den überlieferten Bestand an Wörtern, eingeschlossen ihre Veränderungsmöglichkeiten, wie Beugung oder Steigerung, und ihre syntaktischen Verbindungen (L 93). Das einfache Wort muß als das wesentlichste Strukturelement der Sprache betrachtet werden, obwohl es noch in Silben und Laute zerlegt werden kann, denn es ist "die kleinste, nicht weiter zerlegbare Bedeutungseinheit im Sinnzusammenhang des Satzes" (L 94). Würde das einfache Wort weiter aufgespalten, gelangt man zu Teilchen, die keine sinnvolle Aussage mehr ergäben. Da die wichtigsten Wörter oder Träger des Satzes - mit Begriffen der Wortartenlehre in der Regel als Tätigkeitswort und Hauptwort bezeichnet oder besser in der Terminologie der Satzteillehre als Satzaussage (A 95) und Satzgegenstand benannt - in der deutschen Sprache eine starke Flexibilität besitzen, passen sie sich zwar einem Gedankenzusammenhang elastisch an, zugleich erhöht sich aber, weiterhin verursacht durch unregelmäßige neben regelmäßigen Beugungen, der Schwierigkeitsgrad, diese Sprache beherrschen zu lernen.

Zum anderen muß Sprache verstanden werden "als Drang

und Vermögen, so des einzelnen Menschen wie des Menschengeschlechts, sich in der Sprache, genauer sich durch die Sprache hindurch darzustellen, sich der vorhandenen Sprachformen zu bedienen, sie aber auch zu verändern und neue zu schaffen" (L 96). Dieses Bedeutungsmerkmal läßt bereits eine wichtige Funktion der Sprache anklingen, die des Ausdrucksmittels. Der Gedanke nimmt in der Sprache Gestalt an, der Mensch sieht, hört, schmeckt, fühlt, betastet die wahrnehmbaren Gegenstände seiner Umwelt, ebenso wie er sich mit den nichtgegenständlichen Erscheinungen auseinandersetzt und in der konkreten sowie in der abstrakten Sphäre zu entsprechenden Urteilen kommt, mit anderen Worten: er lebt in der Sprache. Er formuliert Ziele, die er anzustreben versucht, und bemächtigt sich der Mittel, um sie zu erreichen. Hier wird offenbar, daß sich der Mensch in Kategorien der Sprache darstellt, in ihr seinen Zielen und Gedanken Ausdruck gibt und durch sie steuern läßt; sie hilft ihm bei seiner Selbstwerdung. Gemeint ist hier die individuelle Funktion der Sprache.

Noch bedeutsamer ist ihre soziale Funktion, sie wird damit der Natur des Menschen als Zoon politikon gerecht. Da sich der Sprecher im Regelfall an einen oder mehrere Adressaten wendet, erweist sich die Sprache als Verständigungsmittel, als Brücke zwischen den Mitmenschen. Bei den meisten schulischen Lernprozessen kann auf ihre gestaltende Kraft nicht verzichtet werden; sie beeinflußt das Denken, das Fühlen und das Wollen des Menschen, wenn auch entsprechend seiner Individualität in unterschiedlichem Ausmaß. Das geschieht sowohl in dem Unterrichtsfach, das der Muttersprache gewidmet ist, als auch in allen anderen sachkundlichen Fächern, in denen der Kommunikationsmodus die Sprache ist, mit deren Hilfe Informationen gegeben, empfangen und verarbeitet werden. Die Sprache wird zu einem wichtigen Dreh- und Angelpunkt allen Lernens.

Die nächste wesentliche Leistung der Sprache kann als produktive Funktion gekennzeichnet werden (A 97). Die

Sprache ist nicht allein Produkt eines fertigen Gedankens, sondern mit ihrer Hilfe werden neue Gedanken geboren, geordnet, zueinander in Beziehung gesetzt; Gedankenketten bilden sich heraus. Der Mensch wird auf diese Weise schöpferisch in und mittels der Sprache tätig.

4.3.2. Der Rang von Wort und Sache

Während bislang die allgemeine Leistung der Sprache gewürdigt wurde, die grundsätzlich darin besteht, daß der Mensch durch sie die geistig-seelischen Kräfte seines Ich zur Entfaltung bringt und kommunikationsfähig wird, kommt es jetzt darauf an, die Kriterien herauszuarbeiten, die die Kommunikation aus Lehrbüchern ermöglichen und fördern.

Die Rede und das Gespräch sind ohne Zweifel die ursprünglichen Formen der Sprache, bestimmte Unzulänglichkeiten des gesprochenen Wortes führten zu einer Weiterentwicklung, zum geschriebenen Wort (L 98). Wenn es auch in der Pädagogik nicht an Versuchen gefehlt hat, die Natur gegen die Kultur oder das gesprochene gegen das geschriebene Wort auszuspielen (L 99), in der krassesten Form von Rousseau geäußert, so hat trotzdem die Schriftsprache ihren festen Platz in der Schule behaupten können, weil die Ansprüche der Gesellschaft keine Einseitigkeiten duldeten. Wort und Schrift stehen etwa gleichberechtigt nebeneinander, so daß beide eine gleichmäßige Förderung verdienen.

Eine andere strittige Auffassung, die in der Pädagogik lange Zeit zu einer Auseinandersetzung aufforderte, gipfelte in der Feststellung, daß die "verba" den "res" vorgeordnet seien, wozu sich Pädagogen zur Zeit des Humanismus bekannten (L 100), oder daß die Sachen absoluten Vorrang vor der Sprache haben, was RATKE und COMENius lehrten. Dieser Streit gilt heute ebenfalls als über-

wunden. BOLLNOW argumentiert, daß im Normalfall keine Priorität zwischen Wort und Sache bestehe, sondern daß beide "in strenger Gleichzeitigkeit" auftreten, "indem sich erst in der Auslegung des Worts die Sache als diese bestimmte aus einem noch unbestimmten Untergrund ausformt" (L 101).

Ob dieser Auffassung gefolgt werden kann, hängt davon ab, wie der Akt der Gleichzeitigkeit zu deuten ist. Unabhängig von der Auslegung und somit widerspruchslos ist die Erkenntnis BALLAUFFS, wenn er in seiner Erklärung ausschließlich auf die Interdependenz von Sache und Wort hinweist, indem er lehrt: Die Sprache erschließt die Sache, die Sache erschließt die Sprache. Da im Schulbuch vorwiegend die Sache im Gewande der Sprache erscheint, ist - bedingt durch die enge Verflechtung beider - eine exakte Abgrenzung von Teilen, die auf Sach- und auf Sprachbildung entfallen, unmöglich. SCHMACK knüpft daran die Folgerung, daß ein Schulbuch seine bildende Wirkung dann erweise, "wenn es die Spannung zwischen Sache und Wort löst." ... "Im Buch vollzieht sich die Einigung von Sache und Sprache" (L 102).

4.3.3. Der Kommunikationsprozeß der Schriftsprache

Der Autor eines Lehrbuches verfolgt die Konzeption, die Erkenntnisse und Erfahrung aus einem Fachbereich, der ihn längere Zeit beschäftigt hat und den er didaktisch und methodisch gleichsam beherrscht, einer unbestimmten Anzahl von Adressaten bekanntzumachen. Er strukturiert in denkender Auseinandersetzung seine Nachrichten und überträgt sie in den Code Schriftsprache (L 103), indem er die notwendigen Abläufe seines Erkenntnisprozesses in die Worte verschlüsselt (L 104), die in diesem Fach üblicherweise zur Erklärung herangezogen werden müssen. Durch die Schrift werden Wort- und Satzzusammenhänge von seinem Schöpfer abgehoben, und die Vielzahl gleichartiger

gedruckter Texte wird allen, die es angeht, zugeleitet. Wenn unterstellt wird, daß seine Erkenntnisse wahr sind und daß statt seiner andere Fachleute bei gleicher Absicht wie der des Autors zu etwa identischen Ergebnissen gelangt wären, so hat trotz der individuellen Note, die in das Druckwerk verblassend eingeht, eine Objektivierung und Tradierung bestimmter Kulturgüter stattgefunden.

Die Schüler begegnen beim Lesen diesen Informationen, die zuerst von ihnen aufgenommen und später verarbeitet und aufbewahrt werden sollen. In der Kommunikationstheorie wird der Aufnahmevorgang Entschlüsselung geheißen. Die abstrakten Buchstabengebilde werden in Wörter und die zueinander in Relation stehenden Wörter durch Sinnerfassung in Vorstellungen umgesetzt (L 105). "Abstrakt ausgedrückt handelt es sich bei innerlichster Aneignung um die Resubjektivierung eines objektivierten Geistesgutes, um die Rückübersetzung in 'personalen Geist'"(L 106). Ob die Resubjektivierung gelingt, indem ein Zustand der Statik in den der Dynamik überführt wird, so daß das sinnerfassende Lesen die toten Schriftzeichen in lebendige Sprache transformiert, die bei diesem Akt dem Leser neue Kräfte und Energien spendet (L 107), hängt von einer Reihe sprachlicher Gestaltungsfaktoren ab. Die personale Umformung läßt aus einem Kulturgut ein Bildungsgut werden, das sich mit einem neuen Träger verbindet.

Der lange Weg des Lernprozesses, der sich mit allen seinen "Stadien" anschließt, hebt sich von der meist monologischen Sprachform im Schulbuch ab und löst in den verschiedenen Phasen des Unterrichts einen lebendigen sprachlichen Dialog aus. Dem primären Kommunikationsmodus Schriftsprache folgen vielfache sekundäre Kommunikationen auf der Ebene des gesprochenen Wortes. Solange die Inhalte im Gedächtnis gespeichert und mit dem Mittel der Sprache wiederum gestaltet werden können, ist die Kraft des Lerngehaltes latent vorhanden und kann seine Wirksamkeit entfalten. Eine breite Mitträgerschaft des kulturellen

Erbes sichert am ehesten seinen Fortbestand und liefert Impulse zu neuem Kulturschaffen.

4.3.4. Die den Aufnahmevorgang fördernden Elemente der Schriftsprache

Zu den sprachlichen Gestaltungsfaktoren, die den Akt der Resubjektivierung begünstigen, gehören Ausführungen,

(1) die einen hohen Grad an Klarheit erreichen und dem Konkreten den Vorzug geben,
(2) die das Interesse des Lesers wachhalten und zum besseren Verständnis an bekannte Sachverhalte anknüpfen,
(3) die den Adressaten nicht wesentlich überfordern,
(4) die dem Leser das eigene Denken nicht gänzlich abnehmen und Raum für die Entfaltung weiterer geistig-seelischer Funktionen öffnen (L 108),
(5) die Wesentliches zum Thema in nicht zu breiter Darstellung enthalten und hinreichende Begründungen geben,
(6) die eine sachlogische Strukturierung erkennen lassen (L 109) und Wichtiges hervorheben,
(7) die Skizzen, Prozeßabläufe und Bilder kurz kommentieren,
(8) die mnemotechnische Hilfen, Legaldefinitionen, sonstige Gesetzeszitate, Fakten, Meinungen und Gesamtergebnisse als solche kenntlich machen.

Punkt (3) bedarf einer Klärung, weil dem Prinzip, daß ein Lehrbuch in sprachlicher Hinsicht der jeweiligen Entwicklungsperiode des Schülers angepaßt werden müsse, in vielen Abhandlungen ein besonderes Gewicht zugemessen wird. Ein Schulpraktiker führt als Begründung für seine Behauptung an, vom Beispiel der Lesebücher ausgehend: "Da jede Altersstufe nur über einen bestimmten Begriffs- und Wortschatz verfügt, ist Altersstufe zugleich Sprach-

stufe. Lesebuchbeiträge sollten daher das Schulkind sprachlich und inhaltlich fördern, aber nicht überfordern, denn viele von ihnen werden ohne Interpreten gelesen " (L 110).

Die Argumentation erscheint zu undifferenziert, als daß ihr gefolgt werden kann. SCHMACK äußert zum einen erhebliche Bedenken und weist auf die Unmöglichkeit hin, "die Individualität eines jeden Schülers zu treffen" (L 111). Eine solch enge Auffassung von Alters- und Sprachstufe begünstigt zum anderen die beklagenswerte Erscheinung, die WOLF in seinem Untersuchungsergebnis aufdeckt (A 112).

Eine alte pädagogische Erfahrung lehrt, daß sich beträchtliche Unterforderungen ebenso schädlich auf das Lerngeschehen auswirken wie unangemessene Überforderungen (L 113). Auf unsere Situation übertragen, bedeutete es, daß ein Handelsschulbuch in kindertümlicher Sprache ebenso ungeeignet wäre wie in fachwissenschaftlicher Abhandlung. Es wäre aber durchaus vertretbar, neben einer grundlegend jugendgemäßen Darstellung gelegentlich Ausdrucksformen zu wählen, die an das Niveau eines Heranwachsenden oder eines Erwachsenen heranreichen. Folgende Gründe stützen diese These:

(1) Der Jugendliche muß in der Handelsschule auf gewisse Probleme seiner Berufswelt vorbereitet werden, denen er sich als Heranwachsender oder als Erwachsener stellen muß. Typische Rechtsbegriffe können als "Termini technici" durch keine anderen ausgewechselt werden, um sie auf eine niedrigere Verstehensstufe herabzuschleusen.

(2) Würden alle Schulbücher den Jugendlichen in seiner Sprachebene zu erfassen suchen, wären nennenswerte Fortschritte des "sprachlichen Wachstums" nicht erzielbar, und der Weg zum "sprachlichen Können" (L 114) wäre in dieser Phase nicht genügend begangen worden.

(3) Da zwischen Intelligenz und Sprache Wechselwirkungen bestehen (A 115), wäre es unverantwortlich, sich dem

Vorwurf auszusetzen, das Sprachvermögen des Jugendlichen nicht genügend gefördert zu haben. LÜCKERT weist auf neuere Forschungsergebnisse hin, die bestätigt haben, "daß mit zunehmender Sprachdifferenzierung (Anreicherung des Wortschatzes, Verbesserung der Unterscheidungsleistung und damit der verbalen Treffsicherheit) die Intelligenz angehoben bzw. die Intelligenzleistung gesteigert werden kann" (L 116).

Es wird sicherlich schwierig sein, sämtliche Gestaltungsvorstellungen gleichzeitig zu realisieren. Die Forderung, sich ihnen anzunähern, ist jedoch ein Gebot pädagogischer Vernunft.

Die Grundsätze, die beim Abfassen von Schulbüchern zu beachten sind, umfassen bei COMENIUS vorwiegend den didaktischen und methodischen Bereich (L 117); die sprachliche Komponente kündigt sich in dem Prinzip der "Leichtigkeit" der Darstellung an. Hierunter wird verstanden, daß der Buchautor, der selbst die Materie sicher beherrscht, in der Lage ist, eine Sprachform zu wählen, die dem Aufnahme- und Verstehenshorizont des Schülers angepaßt ist. Diese Vorstellung ist heute noch aktuell, so daß Lehrbuchverfasser gut beraten sind, sie zu beherzigen. Eine solche recht verstandene sprachliche Angemessenheit und Klarheit wird der psychischen Situation der Jugendlichen eher gerecht als die Auffassung von einer eng begrenzten Sprachstufe, die von der jeweiligen Altersstufe bestimmt würde. Wie in wirtschaftlichen Unternehmungen üblich, neue Produkte vor dem allgemeinen Gebrauch gründlich zu testen, ließe sich auch beim Schulbuch die Darstellungsform unter dem Gesichtspunkt der Angemessenheit in ausgewählten Klassen prüfen, bevor das Werk einem größeren Empfängerkreis zugänglich gemacht wird.

TAUSCH-TAUSCH konkretisieren und erweitern das Prinzip der leichten Verständlichkeit, indem sie auch an Lehrbuchtexte zwei Dimensionen von Gütemerkmalen anlegen:

(1) "Dimension Ordnung - Gliederung - Kürze - Überschaubarkeit von Lehrinhalten" und
(2) "Dimension Einfachheit - Konkretheit - partnerzentrierte Anschaulichkeit von Lehrinhalten" (L 118).

In diesem Zusammenhang werden empirische Untersuchungen referiert, die zu dem Ergebnis führen, daß eine positive Korrelation zwischen der Anwendung der bezeichneten Qualitätskriterien und den Verstehens- und Behaltensleistungen der Schüler existiert. Texte von Experten der pädagogischen Psychologie, die in einem Höchstmaß den beiden Dimensionen entsprachen, und Texte von Lehrern, die die Anforderungen nur in geringem Maße erfüllten, wurden den Schülern vorgelegt. Die Erfahrung, die aus den Tests und aus der Unterrichtsbeobachtung der Beteiligten gewonnen wurde, gab der Vermutung recht. "Sog. leistungsstarke Schüler ... zeigten erwartungsgemäß bei den unterschiedlichen Texten jeweils bessere Verstehens-und Behaltensleistungen als sog. leistungsschwächere Schüler. Jedoch: sog. leistungsschwächere Schüler erreichten bei optimierten Informationstexten ... den nahezu gleichen Leistungsstand wie leistungsstarke Schüler bei Texten von mittlerer Qualität" (L 119).

Ein kritischer Lehrer wird im Laufe seiner Unterrichtspraxis ähnliche Erfahrungen sammeln, die ihm immer wieder die Auswirkungen einer klaren, geordneten und anschaulichen Ausdrucksform vor Augen führen. Auch bewährte Lehrbücher sind bisweilen von nichtssagenden, verklausulierten, verschwommenen und unverständlichen Passagen nicht frei. Wegen der großen Bedeutung einer rationellen und effizienten Arbeit sollten sich Schulbuchrevisionen kompetenter Gremien diesem Anliegen widmen, solche Stellen ausmerzen oder Themen, die keine Klarheit hervorbringen, streichen, weil ihnen nur ein geringer Wert eigen ist.

4.3.5. Typische Qualitäten des geschriebenen im Vergleich zum gesprochenen Wort

Eine Betrachtung des sprachlichen Aspekts von Schulbüchern darf die der schriftlichen Kommunikation anhaftenden Eigentümlichkeiten nicht übersehen. Das gilt um so mehr, als gerade in der Jetztzeit immer häufiger gefordert wird, die Normen der Schriftsprache preiszugeben oder zumindest grundlegend zu ändern (L 120).

Die mit dem geschriebenen Wort verbundenen Wesensmerkmale lassen sich stärker akzentuieren, wenn ein Vergleich mit dem gesprochenen Wort gezogen wird. Das Vorgehen ist auch deswegen gerechtfertigt, weil sich Umgangssprache und Schriftsprache gegenseitig bedingen: die im täglichen Leben, im Rundfunk und Fernsehen gesprochenen Neuprägungen werden schnell in die Schriftsprache integriert, wie umgekehrt das Vordringen neuer Wortschöpfungen aus der Fachliteratur einen Transformationsprozeß herbeiführt und immer mehr Menschen diese Ausdrücke als ihr geistiges Eigentum in der Umgangssprache verwenden. Wo der Wortschatz einer Sprache in kurzen Zeiträumen um Tausende von Wörtern zunimmt (A 121), bringt es die Sprachentwicklung mit sich, daß veraltete Sprachformen aus dem Sprachbewußtsein eines Volkes verdrängt und getilgt werden. Die Sprache hat nicht nur den Auftrag, bei der Tradierung und Konservierung von Gedankengut mitzuwirken; da sie nicht allein Fertiges und Geschlossenes darstellt, sondern die Änderungsprozesse in allen Kulturbereichen teils registriert und lenkt, teils in sie verwoben ist, hat sie auch die Dynamik eines "offenen Systems".

Das geschriebene oder das gedruckte Wort liegt fest, während das gesprochene Wort verhallt und somit nur ein flüchtiges Dasein fristet. Bücher sind "gleichsam objektives Gedächtnis" (L 122) ihrer Zeit, und jeder Mensch, der sie erreicht, kann mit einem Autor und seiner Zeit

in einen Kommunikationsprozeß eintreten. Die Anzahl der registrierten Informationen ist seit Erfindung der Buchdruckerkunst von Jahrhundert zu Jahrhundert oder - bei kurzfristigerer Betrachtung - von Jahrzehnt zu Jahrzehnt in progressivem Maße gewachsen. Was einen Autor, was Leser und was einen Verleger findet, kann gegenwärtigen und zukünftigen Generationen zugänglich gemacht werden. Die Menge der Informationen findet nur dort Grenzen, wo der Mensch sie kaum noch verspürt, weil die Knappheit an Zeit ein Eindringen in verschiedene Fachbereiche nicht gestattet; er ist grundsätzlich nicht einmal wegen der Flut der Informationen in der Lage, einen Wissenschaftsbereich gründlich zu durchdringen. Ein solch rasanter wissenschaftlicher Fortschritt, wie er in der Jetztzeit erlebt wird, ist ohne das ordnende, konservierende und jederzeit abrufbereite "Gedächtnis" der Bibliotheken gar nicht vorstellbar.

Ein Überblick über die Entwicklung der fachwissenschaftlichen Literatur oder in unserem Fall der Schulbücher früherer Generationen läßt sich ohne diese grundlegende Leistung nicht gewinnen. Das Gedruckte ist von seinem Schöpfer abgetrennt und überlebt ihn, während das gesprochene Wort untrennbar an die Person und an ihr begrenztes Wirken in Zeit und Raum gebunden ist.

Das geschriebene hat gegenüber dem gesprochenen Wort den Vorzug, daß es durch eine strikte Irreversibilität gekennzeichnet ist. Einem schriftlichen Beweis als Träger des Behaltens - und davon macht das Schulbuch häufig genug Gebrauch - mißt man in der Regel eine höhere Qualität bei als dem aus der persönlichen Erinnerung stammenden mündlichen Ausdruck, bei dem die Gefahr einer späteren Umdeutung, eines Vergessens wesentlicher Teile oder eines Hinzufügens gedachter statt gesagter Fakten besteht. Überall dort, wo eine Beweiskraft gesichert werden soll, muß die Schriftsprache Anwendung finden. Da die Aussage beim Abfassen von Texten sorgfältig ab-

gewogen wird, wozu dem Sprecher keine Zeit verbleibt, wenn er nicht übermäßig lange Sprechpausen entstehen lassen will, erreicht sie einen höheren Grad an Präzision und Druckreife, als es gemeinhin unter sonst gleichen Bedingungen beim Sprechen der Fall ist.

Das Risiko des Mißverständnisses ist wegen der sorgfältigeren Formulierung von Texten gegenüber der Rede gemindert. Dieser Vorteil kann aber dadurch wieder aufgehoben werden, daß sich der Sprecher eine längere Zeit einem Einzelproblem zuwendet, um dessen Lösung mit einem Mehr an Worten zu sichern, oder daß sich unmittelbar an einen Vortrag ein Dialog anschließt. Hierbei lassen sich etwaige Unklarheiten durch Interpretationen schnell beheben, während die einbahnige Form der schriftlichen Darstellung im Schulbuch keine direkte Möglichkeit der Rückfrage bietet, um eine neu formulierte Antwort bereitzustellen. In diesem Punkt ist aus der Sicht der Entgegennahme einer Nachricht auf seiten des Empfängers ein allgemeiner Vorrang einer Ausdrucksform gegenüber der anderen nicht allgemein nachweisbar, es sei denn, man zöge die Möglichkeit eines Dialogs beim Sprechen in Betracht, die eine stärkere Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erfordert und von daher eine größere Wirksamkeit ausstrahlt.

Beim Lesen, das den Zugang zu einem Thema eröffnet, wählt der Lernende das Tempo, das seinem Perzeptions- und Apperzeptionsvermögen gemäß ist. Das Vortragen des Lehrers dagegen zwingt jeden Schüler, einer durchschnittlichen Lehrgeschwindigkeit zu folgen, und gestattet kein Verweilen bei Details, die das besondere Interesse des Schülers finden. Fluktuationen der Aufmerksamkeit und Müdigkeitserscheinungen behindern jeden Aufnahmeakt; während diesen Hemmungen beim "Buchlernen" durch individuell eingelegte Pausen begegnet werden kann, führen sie beim Zuhören zu einer festgelegten Zeit fast zwangsläufig zu Aufnahmeverlusten und beeinträchtigen möglicherweise

die Erreichung des Lernziels. Der Zuhörer wird grundsätzlich in eine rezeptive Rolle gedrängt, der Leser dagegen muß seine physisch-psychischen Kräfte aktivieren, muß Verantwortungsbewußtsein entwickeln, um die Selbststeuerung der Lernprozesse gewissenhaft durchzuführen. Die Zahl der Wiederholungen aus dem Buch ist sehr stark eigenbestimmt; ob und in welchem Umfang die Erfolgssicherung beachtet wird, ist beim gesprochenen Wort aus der Sicht des Schülers vorwiegend fremdbestimmt.

Der Schriftsprache sind bestimmte Elemente eigen, die die Phasen des Eindrucks, der Verarbeitung und des Ausdrucks einer Mitteilung erleichtern. Das einfache Wort unterscheidet sich als kleinste letzte Sinneinheit innerhalb eines Satzganzen "schon äußerlich durch den Abstand von anderen Wörtern ..." (L 123). Daneben werden - abgesehen von Stilistik und Grammatik, die beiden Ausdrucksformen gemeinsam sind - Rechtschreibung und Interpunktion einerseits und typographische Gestaltung andererseits als ineinandergreifende Teile betrachtet, die als "Förderer" der schriftlichen Kommunikation dienen. Die Großschreibung hebt das konkret und abstrakt Vorhandene heraus, dem Hauptwort kommt im Leseablauf eine tragende Rolle gleichsam als Fixationspunkt zu. Die Zusammen- und Getrenntschreibung läßt Rückschlüsse zu, ob etwa eine übertragene oder eine ursprüngliche Bedeutung eines Wortes gemeint ist. Zugleich führt die Möglichkeit, Wörter miteinander zu verschmelzen, zu einer Verdichtung der Sprache und erhöht deren Ausdruckskraft. Die Interpunktion verhilft zu einer Determination dessen, was als geschlossene Einheit aufzufassen ist, und dessen, was nicht unmittelbar zusammengehört. Ohne diese Normen der Sprache wären Schulbuchtexte in stärkerem Maße interpretationsbedürftig.

Sperr- und Fettdrucke tragen dazu bei, Kerngedanken aus der Gesamtsubstanz optisch hervortreten zu lassen. Ein Wechsel der Schriftgrößen (L 124) führt dem Leser die

unterschiedliche Priorität der Mitteilungen vor Augen. Absätze zeigen an, wo ein neuer Gedanke beginnt. Auch diese Gestaltungsmodalitäten erfüllen ihren Dienst im Lernprozeß, auf den das Schulbuch nicht verzichten kann.

In einem Punkt ist der Sprecher dem Schreiber weitaus überlegen. Artikulation, Intensität, Rhythmus und Modulation des Gesprochenen einerseits und Mimik, Gestik, Körperbewegung andererseits fließen in das Gesamt der Kommunikation ein und steigern nachhaltig das Aufnehmen und Verstehen im Unterricht. NIETZSCHE hüllt die Besonderheiten, die die Sprache auszeichnen, in eine poetische Form, um deren Verankerung in der Totalität des Menschseins spürbar zu machen: "Das Verständliche an der Sprache ist ... die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles das also, was nicht geschrieben werden kann"(A 125).

Beiden Ausdrucksformen haften spezifische Vorteile an, wenn auch gewisse Unzulänglichkeiten nicht zu leugnen sind. Sie stehen in einer sinnvollen Ergänzung zueinander; allein ihre kombinierte Anwendung im Unterricht vermag ihre Leistungen voll auszuschöpfen.

4.3.6. Ergebnis

Die Überlegungen zum sprachlichen Aspekt münden in das Ergebnis ein, daß das wichtigste Medium menschlicher Kommunikation, die Sprache, integrativer Bestandteil allen Lernens und damit jeder Lebensbewältigung ist. Sprache ist weder entbehrlich noch durch andere Kommunikationsmodi - auch nicht größtenteils - ersetzbar. Ihre Dominanz in Schulbüchern für Jugendliche wird nicht durch Zeichen, Skizzen und Bilder angetastet. Der Schulbuchautor kann nicht unmittelbar eine Verhaltensänderung im Lernenden bewirken. Er geht den mittelbaren Weg über die

Sprache, wobei das sachlich Objektivierte in das personale Sein überführt werden muß, um von daher Rückwirkungen auf die Individualität auszulösen. "In der Sprache vollzieht sich aber nicht nur die Erschließung der Welt, auch der Mensch selber entwickelt sich zu einem eigenen Wesen erst durch die Sprache" (L 126).

Lesen und Sinnerfassen, reproduzierendes und kombinierendes Denken aktivieren die Gesamtpersönlichkeit (L 127); sie stärken kontinuierlich seine psychischen Kräfte und erhöhen zugleich sein Einsichtsvermögen sowie seine Widerstandsfähigkeit. Mit beiden Eigenschaften muß der Mensch ausgestattet sein, wenn er sich in der konfliktreichen Arbeitswelt behaupten und bewähren will.

Da Handelsschüler später vielfach im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung tätig werden, in dem sie vorwiegend geistige Dienste zu vollbringen haben, benötigen sie in ihrem Beruf in stärkerem Maße als bei manueller Beschäftigung die Sprache als ihr "Handwerkszeug", das richtig zu handhaben, zu pflegen, zu ordnen (A 128) und zu vervollständigen ist. Sprachliche Grenzen des einzelnen bedeuten zugleich Grenzen der individuellen Leistungsfähigkeit.

Diese Quintessenz muß den Schulbuchautor ebenso wie den Lehrer mahnen, auch außerhalb des Unterrichtsfaches Deutsch die Möglichkeiten der Sprache im Interesse des Lernenden voll auszuschöpfen, weil auf solche Weise dem Unterrichtsgegenstand, der Sache, am besten gedient wird. Dem Schüler wird dabei ein hoher Grad an Leistungsbereitschaft und Eigentätigkeit abverlangt.

Ein ständig wendigerer Gebrauch der Sprache befähigt den Menschen erfahrungsgemäß zu besseren Leistungen zum Nutzen der Allgemeinheit ebenso wie zum Wohle des einzelnen, ohne daß die Sprache lediglich an eine bestimmte Sache gebunden bleibt. Der Transfereffekt gewährleistet

ein sicheres Zurechtfinden in allen Lebenssektoren. Dieses"Ausbildungsvermögen" stellt ein wichtiges Aktivum dar, das auch in starkem Umfang zur Einkommenserzielung genutzt wird (A 129). Eine derartige Basis verleiht dem Menschen eine relative Unabhängigkeit, sie ermöglicht ihm eine größere Autonomie und Souveränität innerhalb seines Wirkungskreises. Es besteht nicht die Gefahr, daß das Ausbildungsvermögen vom Bazillus der Entwertung ausgehöhlt wird, jedoch ist es an seinen Träger und dessen Leben gebunden.

4.4. Der juristische Aspekt

Dem Lehrer, der sich täglich in der Vorbereitung, im Unterricht oder in der Nachbesinnung mit den Lehr- und Lernbüchern beschäftigt, sind die mit diesem Komplex verflochtenen juristischen Fragen im allgemeinen weniger bewußt. Da sie mittelbar oder gar unmittelbar auf den Grad des Erreichens des Lernerfolges einwirken können, wobei in dem Zusammenhang nur an die Zulassung preisgekrönter oder weniger guter oder an die Nichtzulassung ungeeigneter Schulbücher erinnert zu werden braucht, bedürfen die wichtigsten Probleme einer Untersuchung.

4.4.1. Anmerkungen zum Urheberrecht

Dem Autor steht das Urheberrecht an seinem Werk zu; §§ 11, 7 und 1 UrhG. Bei einem Autorenteam gehört den Miturhebern das Nutzungsrecht zur gesamten Hand; § 8 UrhG (L 130).

Dabei ist nach rechtlicher Auffassung von untergeordneter Bedeutung, ob entsprechend dem jeweiligen Schulbuchtypus der Grad der schöpferischen Leistung groß oder gering ist (L 131). Obgleich die Autoren in der Betriebs-

wirtschaftslehre oder in der Gemeinschaftskunde mitunter bewußt Auffassungen anderer mit eigenen Worten interpretieren oder unbewußt bei anderen Lehrbuchverfassern Gelesenes verwerten, ein schöpferisches Tun - das je nach der Art des Stoffgebietes und der Anzahl der in diesem Fach existierenden Bücher im Grad stark variieren mag - kann ihnen nicht abgesprochen werden; es sei denn, es handele sich im Extremfall lediglich um eine Formelsammlung oder um ein Tabellenbuch. Daher läßt es das Urheberrecht nicht zu, daß bei literarischen Werken ohne Zustimmung des Urhebers von Dritten wesentliche Änderungen vorgenommen werden. Ebenso unzulässig ist es, vorsätzlich ohne Einwilligung des Berechtigten ein Werk zu vervielfältigen oder zu verbreiten(L 132).

Die Nutzungsrechte werden in der Regel nicht vom Urheber selbst wahrgenommen, sondern auf den Verleger übertragen; § 34 UrhG. Im Verlagsvertrag verpflichtet sich der Verfasser, "dem Verleger das Recht zur Vervielfältigung und Verbreitung für eigene Rechnung zu überlassen. Der Verleger ist verpflichtet, das Werk zu vervielfältigen und zu verbreiten";§ 1 VerlG (L 133).

4.4.2. Geschichtliches zum Prüfungs- und Genehmigungsverfahren

Das in der gegenwärtigen Diskussion am heftigsten umstrittene und verfassungsrechtlich höchst bedeutsame Problem ist das Prüfungs- und Genehmigungsverfahren der Lehr- und Lernbücher. Es geht über den Rahmen der Untersuchung hinaus, wollte man der Geschichte der "Schulbuchzensur" im Detail nachspüren.

Die ersten restringierenden Vorschriften ergingen im Heiligen Römischen Reich deutscher Nationen von kirchlichen Würdenträgern noch vor Ablauf eines Jahrhunderts nach Erfindung der Buchdruckerkunst. Im 18. Jahrhundert

nahmen die Einzelstaaten für sich das Recht in Anspruch, Schulbücher zu prüfen; verallgemeinernd läßt sich sagen, daß im Norden Deutschlands die Zensur laxer gehandhabt wurde als im Süden (L 134). Bereits 1701 empfahl LEIBNITZ, Bücher unter fachlichen Gesichtspunkten von der nächstgelegenen Universität zensieren zu lassen (L 135). Wer sich als Schriftsteller oder als Buchdrucker diesen staatlichen Dirigismen nicht beugte, mußte schwerwiegende Strafen in Kauf nehmen. In Preußen erließ FRIEDRICH DER GROSSE 1747 ein Zensuredikt (L 136), das kurz darauf suspendiert und später wieder bekräftigt wurde.

Im 19. Jahrhundert hielt man an den Bestimmungen des Preußischen General-Landschul-Reglements von 1763 fest, die "approbirte" (L 137) Lehrbücher vorsahen.

Kurz vor Ende des Kaiserreiches erließ die Preußische Unterrichtsverwaltung im Jahre 1913 Richtlinien, nach denen

"a) die Werke 'nach Papier, Druck und Ausstattung allen berechtigten schultechnischen und hygienischen Anforderungen' entsprechen;

b) die Rechtschreibung sich nach den amtlichen 'Regeln- und Wörterverzeichnissen für die deutsche Rechtschreibung' gerichtet hat;

c) inhaltlich die Lehrbücher 'im wesentlichen' den Forderungen der amtlichen Lehrpläne entsprechen müssen" (L 138).

In der Weimarer Republik wurden diese relativ lockeren Vorschriften aufrecht erhalten, bis die NS-Zeit das Pendel in das andere Extrem ausschlagen ließ. Anzahl und Funktion folgender Institutionen zeugen davon: Rechsprüfstelle für Klassenlesestoffe und Lehrmittel der höheren Schulen, Prüfungsausschuß für vaterländisches Schrifttum, Reichsprüfstelle im Pädagogischen Zentralinstitut des Reichserziehungsministeriums, Reichsprüfstelle zum Schutze des NS-Schrifttums (L 139). Die Alliierten ordneten nach dem Zusammenbruch des Reiches an, alle Schulbücher von nationalsozialistischen Ten-

denzen zu reinigen, so daß kein mit entsprechenden Inhalten versehenes Lehr- und Lernbuch der NS-Zeit in seiner ursprünglichen Gestalt das Ende des Dritten Reiches überstanden hat (A 140).

Die Siegermächte setzten unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg eigene Prüfungskommissionen ein, "um jedes Schulbuchmanuskript vor dem Druck auf einen möglichen nazistischen oder militaristischen Gehalt zu untersuchen" (L 141). Nachdem die Eigenstaatlichkeit wiederhergestellt worden war, ging das Zensurverfahren, das nicht nur eine grundsätzliche, sondern auch eine fachliche und pädagogische Prüfung umfaßte, auf die zuständigen Instanzen der Bundesländer über. Ein Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister im Jahre 1951 sanktionierte den Genehmigungszwang der Schulbücher (L 142).

4.4.3. Genehmigungsprozeduren von Lehr- und Lernbüchern

Im Durchschnitt wird eine nicht unbeträchtliche Zahl der an Handelsschulen benutzten Lehr- und Lernbücher dem Zulassungsverfahren der Kultusministerien unterworfen. Das bedeutet im Stadium der Konzeption, daß Divergenzen der Stoffpläne einzelner Länder beachtet und Möglichkeiten erschlossen werden müssen, einen optimalen Kompromiß aller Belange zu finden, damit das Buch in der gesamten Bundesrepublik Deutschland verwendet werden kann. Ist in mühevoller Arbeit das Manuskript erstellt und sind nach einem weiteren größeren Zeitabschnitt die für die Verwaltungsbehörden bestimmten Exemplare fertiggestellt und die entsprechenden Gebühren gezahlt, beginnt normalerweise die Einzelprüfungs- und -genehmigungsprozedur in den Kultusministerien (A 143).

Trotz relativ einheitlicher Prüfungsmaßstäbe, denn die Bücher werden auf ihre fachliche Ordnungsmäßigkeit, ihren pädagogischen Entwicklungsstand, ihre Übereinstimmung mit den Stoffplänen und den geltenden Richtlinien (L 144) sowie auf ihre Vereinbarkeit mit den Grundsätzen eines demokratischen Rechtsstaates (L 145) untersucht, erweisen sich in der Praxis die zehn Kontrollsysteme bald als weitmaschiges, bald als engmaschiges Netz, durch das dieses pädagogische Hilfsmittel, ohne das Dickicht der Fäden zu berühren, "hindurchschlüpft". Oder es verstrickt sich ausweglos in dem Geflecht. Derselbe Untersuchungsgegenstand führt zu einer breiten Skala heterogener Befunde. Damit wird deutlich, daß die Gutachten nicht tendenziell zustimmend oder ablehnend ausfallen, sondern daß sie sich sowohl im Grundtenor als auch im Detail widersprechen können (A 146).

Während hinsichtlich der Intensität der Schulbuchprüfung in den Bundesländern keine Unterschiede zwischen den jeweiligen Zweigen des Schulwesens bekannt geworden sind, was nicht ausschließt, daß sie faktisch dennoch bestehen, ist der Umfang der zu prüfenden Werke im berufsbildenden Sektor nicht so weit ausgedehnt wie im allgemeinbildenden Bereich. Im kaufmännischen Unterrichtswesen von Rheinland-Pfalz scheinen sich sehr liberale Auffassungen durchgesetzt zu haben, denn nur Bücher für Deutsch und Staatsbürgerkunde werden vom Zulassungsverfahren berührt, in Schleswig-Holstein werden darüber hinaus Geschichts- und Geographiewerke von der Genehmigungsklausel erfaßt (L 147). Alle anderen Länder legen strengere Maßstäbe an; die Situation Nordrhein-Westfalens wird noch an anderer Stelle zu kennzeichnen sein. Hessen und Berlin bilden die Schlußlichter in der Kette (A 148). Wenn das Land Berlin ein Buch zuläßt, ist daran nicht die Folgerung geknüpft, daß auch im Unterricht damit gearbeitet werden darf; der zweite behördliche Akt, der

erst eine unterrichtliche Nutzung möglich macht, ist die Einreihung der zugelassenen Bücher in einen sogenannten Übereignungskatalog (L 149).

4.4.4. Die verfassungsrechtliche Problematik des Genehmigungsverfahrens

Mit dem Prüfungs- und Genehmigungsverfahren sind verfassungsrechtliche Probleme verbunden.

Eine juristische Betrachtung muß primär die Rechtsgrundlage feststellen, die dem Staat einen Einfluß auf die Gestaltung von Schulbüchern sichert. Mangels einer speziellen Verfassungsnorm lassen sich Rechte lediglich aus der allgemeinen Bestimmung des Art. 7 Abs. 1 GG herleiten (L 150), wonach das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates untersteht (A 151). Wenn in einem Bundesstaat die kulturellen Angelegenheiten vorwiegend von seinen Gliedstaaten wahrgenommen werden, somit auf diesem Gebiete eine stark föderalistische Struktur vorherrscht, ist es Aufgabe der letztgenannten Instanzen, eine Ermessensentscheidung zu treffen, welche Prüfungsmodalität praktikabel und zweckmäßig ist. Als Reihe denkbarer Möglichkeiten bietet sich an:

(1) staatliche Registrierung der vorhanden Bücher (A 152),
(2) staatliche Empfehlung oder Unterlassung der Empfehlung aufgrund von Kollegialgutachten,
(3) staatliche Empfehlung oder Unterlassung der Empfehlung aufgrund von Einzelgutachten (offen oder anonym),
(4) staatliche Zensur aufgrund von Kollegialgutachten,
(5) staatliche Zensur aufgrund von Einzelgutachten (offen oder anonym),
(6) Dekretierung staatlicher Schulbücher für das einzelne Unterrichtsfach,
(7) Dekretierung eines staatlichen Einheitsschulbuches.

Die Aufzählung reicht vom lockersten bis zum streng-

sten Aufsichtsmittel; jedes nachfolgende Verfahren läßt mehr staatlichen Einfluß als das vorhergehende erkennen. in den einzelnen Gliedstaaten könnten unterschiedliche oder übereinstimmende Aufsichtsmaßstäbe gelten.

In den ersten zwei Jahrzehnten wurde in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland die staatliche Zensur aufgrund anonymer Einzelgutachten ausgeübt. In der Rechtswissenschaft stoßen solche Praktiken auf zunehmenden Widerstand. Wurde vor etwa zehn Jahren das Recht des Staates, Schulbücher zu zensieren, überwiegend bejaht (L 153), hat sich zwischenzeitlich eine wesentliche Änderung der Auffassung angebahnt. Wenig umstritten ist neuerdings der Tatbestand, daß das staatliche anonyme Prüfungs- und Genehmigungsverfahren eine Zensur im materiellen Sinne darstellt, formell kann zwar die Erscheinung des Buches nicht verhindert werden, materiell ist einem nicht genehmigten Buch die marktwirksame Nachfrage gleichsam entzogen. Zensur einerseits, abgeleitet aus dem Recht der staatlichen Schulaufsicht, und Pressefreiheit nach Art. 5 Abs. 1 GG andererseits, "Bücher (also auch Schulbücher) unterfallen dem Begriff Presse" (L 154), geraten als Grundrechte miteinander in Kollision.

In Art. 5 Abs. 1 GG ist expressis verbis festgelegt, daß eine Zensur nicht stattfindet. Eine Beschränkung der Pressefreiheit ist somit nach Art. 5 Abs. 2 GG nur auf Grund eines Gesetzes denkbar. Da das Prüfungsverfahren als solches in keinem Land ausdrücklich gesetzlich fixiert wurde, im Falle Hamburg und Bremen existieren keine Rechtsgrundlagen, im übrigen fußtes auf Ministerialerlassen (L 155), ist eine Ausnahme vom Grundgesetz her nicht intendiert. Eine im § 3 des Gesetzes über die Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande NW vom 29. Juni 1965 bei der Definition Lernmittel nebenbei erwähnte Genehmigung von Schulbüchern durch den Kultusminister kann nicht als allgemeines Gesetz nach Art. 5

Abs. 2 GG angesehen werden. Außerdem fehlt das Erfordernis des Art. 19 Abs. 1 Satz 2 GG, nach dem ein Gesetz bei Einschränkungen von Grundrechten auf den entsprechenden Artikel des Grundgesetzes Bezug nehmen muß. Diese Konfliktsituation läßt erkennen, daß das Grundrecht der Pressefreiheit in seinem Wesensgehalt angetastet worden ist. Dem Zensurverfahren muß verfassungsrechtlich mit größter Skepsis begegnet werden, wenn man sich nicht schon der mehrfach geäußerten Ansicht anschließen will, daß es als verfassungswidrig zu betrachten ist.

Nicht nur die Pressefreiheit, sondern auch die Grundrechte der Meinungsfreiheit (Art.5 Abs.1 Satz 1 GG) von Autor und Verleger, der Berufsausübung (Art. 12 GG) des Verlegers und der Freiheit der Lehre (Art.5 Abs.3 GG), die nach dem Grundgesetz nicht nur den Hochschulbereich umfaßt werden durch das geltende Prüfungsverfahren von Schulbüchern möglicherweise eingeschränkt oder verletzt (A 156).

Da nach Art. 20 Abs. 3 GG die vollziehende Gewalt an Gesetz und Recht gebunden ist, sollten die zuständigen Instanzen sehr sorgfältig die Grenzen von Verfassungsrecht und Verfassungsunrecht aufdecken. Die im GG genannten Grundrechte dürfen nicht an ihrem Anspruch, sondern müssen an ihrer Verwirklichung gemessen werden. "Der Eingriff des Gesetzgebers in ein Grundrecht ist der schwerste Eingriff in die Rechte des Bürgers, den der Staat überhaupt begehen kann" (L 157).

Die stark überwiegende negative Kritik an den bisherigen Gepflogenheiten, die vor allem von Wissenschaftlern und Verbänden verschiedener Art vorgetragen wird, hat das Demokratie- und Rechtsstaatverständnis insofern gestärkt, als sich in letzter Zeit eine Abwendung von althergebrachten Traditionen anzubahnen scheint. In einzelnen Bundesländern ist die Anonymität der Einzelgutachter aufgegeben worden, so daß jeder Prüfer mehr als bisher

für seine Entscheidung zur Verantwortung gezogen werden kann (A 158). Da das Verfassen von geeigneten Lehr- und Lernbüchern immer stärker statt des Einzelautors Sache eines kompetenten Autorenteams geworden ist, sollte auch das Einzelzulassungsverfahren zugunsten eines Kollegialgutachtens immer mehr verdrängt werden (L 159), weil der Erfahrungshorizont eines einzelnen als zu eng angesehen werden muß und die Bewertungsaspekte zu unterschiedlich gewürdigt worden sind. Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen hat einen richtungsweisenden Vorstoß unternommen, eine Schulbuchkommission für politische Bildung einzuberufen, die alle verwendeten Schulbücher der Fächer Geschichte, Sozialkunde, Politik, Soziologie und Geographie überprüfen soll.

Bei der Berufung der zur Zeit 19 Mitglieder umfassenden Kommission ließ sich der Kultusminister von sachlichen Erwägungen leiten. Daneben hat er nach Möglichkeit Angehörige unterschiedlicher Lehrerverbände berücksichtigt, um auch unter diesem Aspekt eine genügende Pluralität der Meinungen zu sichern. Qualifizierte Fachlehrer der verschiedenen Schulformen, die bereits als Schulbuchgutachter oder Mitglieder von Sachverständigenausschüssen mitgewirkt haben, als auch Wissenschaftler, die als Schulbuchanalytiker auf dem Gebiet der Politischen Bildung hervorgetreten sind oder sich mit Schulbuchfragen beschäftigt haben, gehören diesem Gremium an(L 160).

Es wurde mit der Aufgabe betraut, unter bestimmten vorgegebenen Sachverhalten, Prinzipien und neu zu konzipierenden Gesichtspunkten die Überprüfung von Lehr- und Lernbüchern transparenter zu gestalten und Empfehlungen für die Entscheidung des Kultusministers auszusprechen, der nach § 5 Lernmittelfreiheitsgesetz für die Regelung des Genehmigungsverfahrens zuständig ist (L 161). Ob sich in diesem Gremium eine relativ einheitliche Willensbildung vollziehen wird, ob es ohne Schwerfälligkeit rationell und effizient arbeiten und dazu beitragen wird,

daß die entsprechenden Schulbücher im Laufe der Zeit ein höheres fachliches und pädagogisches Niveau (L 162) erreichen, läßt sich bei dieser umfangreichen und diffizilen Materie nicht a priori unterstellen, jedoch vermuten.

Es sollte genügend Klarheit über die Stoffzuordnung auf die einzelnen Schuljahre und eine breite Stoffkoordination der einzelnen Schulzweige innerhalb der Sekundarstufe I und II erzielt werden, bevor ein fachdidaktisch-methodischer Bezugsrahmen für die Gestaltung der Schulbücher in den einzelnen Fachbereichen geschaffen wird und im Detail durch Korrektur, durch Einfügen von Notwendigem und Wünschenswertem sowie Ausmerzen von Unhaltbarem und Überflüssigem zur Schulbuchverbesserung Wesentliches beigetragen wird (A 163).

Aus den bisherigen Darlegungen darf nicht der Eindruck entstehen, als sollte der radikalen Abschaffung des Prüfungs- und Genehmigungsverfahrens das Wort geredet werden. Abgesehen von den nicht ausreichenden Rechtsfundamenten hat neben der freiwilligen Tätigkeit der Erzieherverbände, des Internationalen Schulbuchinstituts, der Anstrengungen der UNESCO nicht zuletzt die staatliche Kontrolle ihren Teil dazu beigetragen, eine bestimmte Qualität der Schulbücher in der Vergangenheit zu sichern. Es ist bekannt, daß von staatlichen Prüfungsmaßnahmen nicht nur repressive, sondern auch präventive Wirkungen ausgehen, denn allein ihr Vorhandensein bedeutet ebenso wie der Wettbewerb unter den Schulbuchverlegern einen heilsamen Zwang, Brauchbares hervorzubringen.

Sicherlich sind viele sachliche Ungereimtheiten korrigierbar, Fehlendes kann sofort oder in späteren Auflagen ergänzt und Verbesserungsbedürftiges ersetzt werden. Einseitigkeiten kann man vermeiden, Unrichtigkeiten und Irrtümer aufdecken, chauvinistische Tendenzen ersticken,

Verleumdungen beseitigen (A 164). Die Zeit scheint langsam reif zu sein, den lang praktizierten uneinheitlichen und zeitraubenden Modus der Einzelgutachten durch ein gerechteres, zügigeres und einheitliches System abzulösen. Ansätze der Ermutigung lassen sich nicht leugnen: Aufgabe der Anonymität, Kollegialgutachten, Richtlinien für Prüfungen, sachliche Mindesterfordernisse.

Wenn auch nicht in naher Zukunft zu erwarten ist, daß das Schulbuch-Prüfungsverfahren beseitigt wird und damit angelsächsische Verhältnisse geschaffen werden, auf Lockerungen und Verbesserungen im System sollte zielbewußt hingewirkt werden. Eine Genehmigung einer Schulbuchkommission eines Bundeslandes sollte aus finanziellen, zeitlichen und pädagogischen Gründen weitere Prüfungen überflüssig machen lassen. Der kulturföderalistische Charakter der Bundesrepublik Deutschland könnte dadurch gewahrt bleiben, daß sich die Bundesländer einigen, für alle Fächer nur jeweils e i n e Schulbuchkommission einzuberufen, wobei eine generelle Einigung darüber herbeigeführt werden muß, welches Land für welches Fach zuständig ist.

Eine andere Lösung wäre, Fachleute aus allen Bundesländern für jeweils eine Schulbuchkommission vorzusehen.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat 1970 den Vorschlag gemacht, was als dritte mögliche Lösung zu überdenken wäre, vom derzeitigen Genehmigungsverfahren abzugehen "und an seine Stelle die empfehlende Beurteilung durch ein unabhängiges Institut zu setzen" (L 165). Ein Vergleich mit der "Stiftung Warentest" drängt sich auf.

4.4.5. Die verfassungsrechtliche Problematik der Lehr- und Lernmittelfreiheit

Ein weiteres verfassungsrechtliches Problem, das mit dem

Prüfungs- und Genehmigungsverfahren in enger Verbindung steht, ist die Lehr- und Lernmittelfreiheit. Bereits die Weimarer Verfassung konstituierte einen Funktionalzusammenhang zwischen Pflichtschulen und Lernmittelfreiheit. In Art. 145 WV heißt es: "Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich" (L 166).

Nach dem zweiten Weltkrieg nehmen die Länderverfassungen den Gedanken der Lernmittelfreiheit in modifizierter Form wieder auf; einerseits ist diese um die Lehrmittelfreiheit erweitert worden, andererseits wird ein größerer Rahmen gesteckt. Statt des Teiles "Pflichtschule" wählte man das gesamte Gebilde "Schule". Die bremische Verfassung, die immerhin zwei Jahre vor Inkrafttreten des Grundgesetzes Gültigkeit erlangte, führt unter dem Abschnitt "Erziehung und Unterricht" in Art. 31 Abs. 3 aus: "Lehr- und Lernmittel werden unentgeltlich bereitgestellt" (L 167). Das Grundgesetz enthält keine diesbezügliche Regelung. Seit 1950, dem Erlaß der nordrhein-westfälischen Verfassung, gibt der Art. 9 Abs. 2 dem zuständigen Landesorgan den Auftrag, die Lehr- und Lernmittelfreiheit gesetzlich zu regeln (L 168). In Bremen hat man sehr früh begonnen, das Verfassungsgebot Wirklichkeit werden zu lassen. In anderen Bundesländern wurden andere Prioritäten gesetzt, so daß erst ein- oder eineinhalb Jahrzehnte vergehen mußten, ehe eine gesetzliche Regelung getroffen wurde.

Wenn man ohne Vorkenntnis an den Terminus Lehr- und Lernmittelfreiheit herangeht, könnte darunter die Freiheit des Lehrers oder der Schüler verstanden werden, Lehr- und Lernmittel auszuwählen, oder die Freiheit, Lehr- und Lernmittel in der Schularbeit zu benutzen. Keine der Interpretationen trifft zu. Der anspruchsvolle Freiheitsbegriff wird hier in einem anderen Sinne verwendet. Er will besagen, daß den Schülern Lehr- und Lernmittel zur Verfügung gestellt werden, ohne daß die Eltern Aufwendungen dafür zu erbringen haben (A 169).

Zwei Grundsysteme der Lehr- und Lernmittelfreiheit stehen einander gegenüber: das Leihsystem und das Übereignungssystem. Im ersten Fall ist der Schüler Besitzer, im zweiten Fall Eigentümer des Schulbuches. Besitzer ist, wer eine Sache hat, Eigentümer, wem eine Sache gehört, so kann eine einfache juristische Unterscheidung beider Systeme lauten. In geschichtlicher Sicht liegt die Annahme nahe, daß in der Nachkriegszeit, in der bestimmte Produktionsmittel äußerst knapp und Güter teilweise rationiert waren, die Lehr- und Lernmittelfreiheit im Leihsystem ihre angemessene gesetzliche Ausprägung findet, während sich in Zeiten eines allgemeinen gehobenen Lebensstandards das Übereignungssystem als adäquate Form durchsetzt.

Tatsächlich ließ sich in den Jahren überwiegender Existenzsorgen zunächst nur das Leihsystem realisieren; wenn einige Bundesländer noch heute daran festhalten, ist das wegen seiner Unzulänglichkeiten recht problematisch. Denn solche elementaren Hilfsmittel müssen jederzeit wirkungsvoll in die Schularbeit einbezogen werden können. In einigen Bundesländern ist ein Interimssystem (Leihe und Übereignung bestimmter Schulbücher) entstanden, während Nordrhein-Westfalen, in der Lehr- und Lernmittelfrage lange abwartend, sich zuerst zum fortschrittlicheren Übereignungssystem bekannte, einmal mit und zum anderen nach wenigen Jahren ohne Kostenbeteiligung der Erziehungsberechtigten. Neuerdings ist beabsichtigt, in beschränktem Umfang von der Leihe Gebrauch zu machen.

Der Vorzug des Leihsystems aus der Sicht des Kostenträgers besteht darin, daß erhebliche finanzielle Mittel eingespart werden können. Als Nachteil nehmen die Schüler in Kauf,

(1) daß ihre Bücher verschmutzt sind oder aus "fliegenden Blättern"bestehen,

(2) daß sie nicht die neuesten Auflagen erhalten, keine Notizen und Anstreichungen vornehmen dürfen,

(3) daß die Erziehung zum Eigentum unterbleibt,
(4) daß kein rechtes Verhältnis zum Lehr- und Lernbuch geweckt wird und
(5) daß dem Schüler bei Rückgabe des Buches eine wichtige Fundgrube verlorengeht.

Hinzu kommt die unproduktive Verwaltungsarbeit einer Vielzahl von Lehrern, die sich auf Registrierung, Kontrolle und Ausleihe der Bestände erstreckt. Damit wird manche kostbare Unterrichtszeit vertan. Die nachteiligen Wirkungen des Leihverfahrens kehren sich beim Übereignungssystem in nicht zu unterschätzende Vorzüge um.

Für welche Form der Lehr- und Lernmittelfreiheit sich die politischen Instanzen auch immer entscheiden, einige Gefahren können ihr anhaften, die nicht zu übersehen sind:
(1) Der Lehrer kann in der Wahl des für seinen Unterricht geeigneten Schulbuches durch staatlichen Dirigismus sehr eingeengt werden. Im Extremfall wird ihm die Benutzung eines bestimmten Buches vorgeschrieben (A 170).
(2) Wenn sich öffentliche Mittel wegen fehlender Steuereinnahmen über Gebühr verknappen, kann das zu einer Unterversorgung mit Schulbüchern und weiteren negativen Wirkungen führen. Die beschriebenen Systeme sind relativ starr und lassen sich kurzfristig nicht ändern.
(3) "Was man geschenkt bekommt, wird für rein gar nichts erachtet" (L 171). Diese alte Lebensweisheit bestätigt sich möglicherweise auch in der Schule, so daß Schüler das Opfer der Gemeinschaft geringschätzen und mit dem Geschenkten wegen fehlenden eigenen Mitteleinsatzes nichts rechtes anzufangen und den Wert des Buches nicht annähernd auszuschöpfen wissen.

4.4.6. Rückschau

Eine kurze Rückschau führt zu folgender Feststellung: Es konnte nicht Aufgabe dieser Betrachtung sein, jedes juristische Detail im Zusammenhang mit dem Schulbuch darzu-

legen. Es galt vielmehr, die Probleme mit ihren Interdependenzen ins Blickfeld zu rücken, die im wesentlichen mit verfassungsrechtlichen Bestimmungen verknüpft sind und somit eine Vorrangigkeit beanspruchen können. Die Untersuchung zeigt, daß die Auswirkungen dieser Normen Zahl und Qualität der gegenwärtigen und zukünftigen Schulbücher beeinflussen und bis in die tägliche Unterrichtsarbeit hineinreichen.

4.5. Der ökonomische Aspekt

Schulbüchern kommt neben der Persönlichkeit des Lehrers der wichtigste Rang im Lehr- und Lernprozeß zu. Aus diesem Grunde ist es vertretbar, hier nicht nur von einem pädagogischen Hilfsmittel, sondern vielmehr von einer festen didaktischen Stütze der gesamten Unterrichtsarbeit zu sprechen, für die es keinen rechten Ersatz gibt.

Bücher, die erzeugt worden sind und abgesetzt werden müssen, sollen unter einer Reihe von ökonomischen Tatbeständen gesehen werden, von denen die wichtigsten hier erörtert werden.

4.5.1. Die Stellung der Lehr- und Lernbücher in Relation zur gesamten Titelproduktion

Die bibliographische Statistik führt die Gruppe der Schulbücher von 1924 ab (L 172). Seit dieser Zeit läßt sich der Anteil der Schulbücher an der Gesamt-Titelproduktion jährlich sichtbar machen.

In der Weimarer Zeit bewegt sich die Schulbuchquote um das arithmetische Mittel von 7,4 %. Sie vermindert sich in der nationalsozialistischen Ära nicht unbeträchtlich auf 6,2 %, weil die Schulbuchverleger auf willkürliche

Genehmigungspraktiken und Einstampfung völlig neuer Auflagen zurückhaltend reagieren. Später erzwingen auch Rationierung des Papiers und Mangel an sonstigen Produktionsmitteln eine absolute und relative Schrumpfung der (Schul-)Bücherproduktion (A 173). In den Jahren 1950 bis 1964 steigt wiederum der Anteil und erreicht einen Durchschnitt von 9,6 %, wobei nicht zu übersehen ist, daß die Schulbuchquote starken Oszillationen ausgesetzt ist. Der höchste Satz wird im Jahr 1952 mit 13,1 % registriert, was möglicherweise auf einen Nachholbedarf schließen läßt, und der niedrigste 1964 mit 6,7 %, was Ausdruck einer Marktverengung sein kann.

Da seit 1965 eine Änderung des Aufnahmemodus der Deutschen Bibliothek derart eingetreten ist, daß nur noch Ersterscheinungen und veränderte Neuauflagen erfaßt werden (L 174), sinkt in der Zeit von 1965 - 1970 die Schulbuchquote auf 4,3 % (A 175). Legt man den Gesamtzeitraum von 1951 - 1970 zugrunde, ergibt sich ein Anteil der Schulbücher von 7,2 %. Damit nehmen die Schulbücher einschließlich Fachschulbücher unter 25 Sachgebieten hinter der Belletristik mit 19,3 % den zweiten Platz ein und unterstreichen ihre wirtschaftliche Bedeutung im Verlagswesen (A 176).

4.5.2. Ökonomische Determinanten des Produktes "Lehr- und Lernbuch" (Produktgestaltung - Preis und Kosten - Absatzpolitik - Gesamtnachfrage - Finanzierung - Preis-Nutzen-Vergleich)

Vom Verleger wird erwartet, daß er den Markt pünktlich mit modernen, haltbaren, lehrplangerechten und preiswürdigen Schulbüchern versorgt (L 177). Die Modernität der Lehr- und Lernbücher betrifft einmal das Äußere. In Ausstattung, hier insbesondere die Illustration, und in Schriftbild muß ihnen in der Regel ein hoher Standard

attestiert werden. Der Einband in Halbleinen garantiert eine größere Haltbarkeit, als Pappdeckel den Büchern zu geben vermögen. Wenn auch die derzeitig an Handelsschulen benutzten Bücher meistens einen abwaschbaren Glanzumschlag aus Pappe besitzen, hat die mindere Qualität des Einbandes zur Folge, daß sich bei starkem Gebrauch das Blattwerk vom Umschlag leicht lösen kann.

Wenn der Verleger sein Buch in allen Bundesländern anbieten will, kommt er nicht umhin, die Erfordernisse der Lehrpläne soweit wie möglich zu beachten. Aus der Sicht des Landes Nordrhein-Westfalen läßt sich feststellen, daß die Schulbücher inhaltlich eher über den gültigen Lehrplan hinausgehen, als daß Wichtiges unerwähnt bliebe.

Der Preis eines Lehr- und Lernbuches wird zum einen von der Marktstellung und dem Wettbewerb der Verleger, zum anderen von den entstehenden Kosten bestimmt. Nach persönlicher Erkundung stellen etwa zehn bis zwölf Verleger Schulbücher her, die an Handelsschulen Verwendung finden. Der Marktform entsprechend ist die Situation des Angebotsoligopols gegeben; einer geringen Zahl von Anbietern steht eine große Zahl von Nachfragern gegenüber. Zwischen den Unternehmern herrscht eine starke Konkurrenz. Schulbücher stellen leicht vermehrbare Güter dar. Die Produktionstechnik läßt eine Angebotserweiterung ohne weiteres zu. Der Wettbewerb wird sowohl auf der Preis- als auch auf der Qualitätsebene wirksam. Dieses Regulativ sorgt dafür, daß Gehalt und Gestalt der Bücher bestimmten Anforderungen genügen und daß der Preis nicht überhöht ist. Die Übernahme selbst der Preise in das Verzeichnis der genehmigten Schulbücher im Lande Nordrhein-Westfalen verschafft den Lehrern eine vollständige Preisübersicht. Ein solcher Umstand hemmt Tendenzen ungerechtfertigter Preisanhebungen.

Die schlechten Erfahrungen, die vor allem in den Ostblockländern mit einem Einheitsbuch gesammelt wurden

und eine Abkehr von dieser Praktik einleiteten, zeigen, daß es nicht wünschenswert ist, nur ein Lehr- und Lernbuch pro Fach zur Verfügung zu haben. Die heilsame Wirkung, die von dem Wettbewerbsmechanismus ausgeht, sollte im Interesse aller am Bildungswesen Beteiligten erhalten bleiben. Denn die Gesetzmäßigkeit der Nachfrage, qualitativ höherwertig empfundene Bücher bei etwa gleichem Preis zu bevorzugen, fördert den Ausleseprozeß, spornt zu besseren Leistungen an und entzieht qualitativ Minderwertigem den Verkaufserfolg.

Veröffentlichungen, die über die Kostensituation der Verleger Auskunft geben (A 178), fehlen naturgemäß. Kalkulationen, vor allem Stückkostenrechnungen, zählen seit jeher zum Betriebsinternum. Daher können lediglich die vorhandenen spärlichen Hinweise ausgewertet (L 179) und kostenrechnerische Kenntnisse eingesetzt werden.

Verlage, die Lehr- und Lernbücher für Handelsschulen herstellen, sind entweder stark spezialisiert, indem sie sich im wesentlichen auf Schulbuchliteratur konzentrieren, die im berufsbildenden, bisweilen vorwiegend im kaufmännischen Sektor benötigt wird, oder sie beschäftigen sich zugleich mit dem breiten Spektrum der im gesamten Primar- und Sekundarschulwesen anzutreffenden Druckwerke.

Als die wichtigsten Kostenkomponenten müssen im Bereich der Beschaffung das Honorar des Autors oder der Autorengemeinschaft und des Grafikers, die Personalkosten der Lektoren und Redakteure angesetzt werden. Hinzu kommen die Gesamtkosten für die Fertigung, unter denen die Löhne und die Sachaufwendungen für das Material (Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe) dominieren und bei denen auch die kalkulatorischen Posten für den Erhalt und die Erneuerung des Maschinenparks berücksichtigt werden müssen, und schließlich die übrigen Verwaltungs- und Vertriebseinzel- und gemeinkosten. Die Summe

der gesamten Kostenkomplexe ergibt die Selbstkosten des Unternehmers. Diesen wird die Gewinnspanne hinzugerechnet, die den kalkulatorischen Unternehmerlohn, die kalkulatorische Kapitalverzinsung und möglicherweise eine kalkulatorische Risikoprämie umschließt. Bei Gewährung von Preisnachlässen sind entsprechende Ansätze zu bedenken. Auf den errechneten Wert muß der ermäßigte Mehrwertsteuersatz von 5,5 % angewendet werden.

Da auch Schulbücher als Verlagserzeugnisse dem § 15 des Kartellgesetzes unterfallen, ist für sie die Preisbindung der zweiten Hand noch gestattet und üblich. Das heißt, daß der Produzent, ausgehend von seinem kalkulierten Preis, den Verkaufspreis des Händlers festsetzt, nachdem er zuvor dessen Handelsspanne und die Umsatzsteuer für den um diese Summe gestiegenen Mehrwert in Ansatz gebracht hat.

Wenn man den Kostenüberlegungen den durchschnittlichen Verkaufspreis pro Schulbuch, der im Jahre 1971 mit DM 6,44 (L 180) beziffert werden muß, gegenüberstellt und ihn mit dem Durchschnittspreis der gesamten Titelproduktion in Höhe von DM 18,73 vergleicht, wird erkennbar, daß das einzelne Schulbuch relativ preiswert angeboten wird, was auf folgende Faktoren zurückzuführen ist:

(1) Der Einband der Schulbücher ist meist weniger aufwendig als der der übrigen Bücher.
(2) Die durchschnittliche Seitenzahl der Schulbücher ist geringer als die der übrigen Bücher. Das braucht nicht unbedingt zu bedeuten, daß der Umfang ebenfalls geringer ist.
(3) Die durchschnittlich höheren Auflagen der Schulbücher lassen das Gesetz der industriellen Massenproduktion stärker wirksam werden, wonach bei größerer Ausbringungsmenge die Kosten pro Stück abnehmen (L 181).
(4) Mutmaßlich geringere Gewinnquoten der Produzenten,

die den Buchhändlern eingeräumten geringeren Wiederverkäuferrabatte (Handelsspannen) und verhältnismäßig bescheidene Autorenhonorare bedeuten einen niedrigeren Verkaufspreis.

(5) Letztlich wirkt auch das staatliche Prüfungs- und Genehmigungsverfahren zu hohen Preisen entgegen, "denn zu teure Bücher haben kaum die Chance, in die Kataloge der genehmigten und lernmittelfreien Unterrichtsmittel aufgenommen zu werden" (L 182).

Die preisdrückende Tendenz, die sich vor allem aus dem zuletzt genannten Argument ergibt, kann den Nachteil in sich bergen, daß die Verleger aus Kostenerwägungen unnötig lange unveränderte Auflagen auf dem Markte belassen. "Die Verlagsproduktion unterliegt Bedingungen, die die Rezeption neuer Texte behindern. Ehe ein neues Buch in die Schulen kommt, entstehen den Verlagen hohe Anlaufkosten. Sie sind daher bemüht, eingeführte Bücher so lange wie möglich zu verkaufen" (L 183). Die hier aufgezeigte Geschäftspolitik läßt sich allerdings zu sehr von Vergangenheits- und Gegenwartsperspektiven leiten. Da der dynamische Verleger seine Ware auch zukünftig absetzen will, wird er bestrebt sein, Überholtes und Veraltetes aus den Lehr- und Lernbüchern so schnell wie möglich zu tilgen. Gerade die Zahl der innerhalb kurzer Zeit herausgebrachten veränderten Auflagen bedeutender Standardwerke in wirtschaftskundlichen Fächern zeigt, daß der befürchtete Stillstand nicht eintritt.

Im Durchschnitt dürfen die Preise für Schulbücher nicht als überhöht angesehen werden. Die Aussage läßt sich vor allem dann verdeutlichen, wenn man sie zu den Preisen der Dienstleistungen des täglichen Lebens oder der lebensnotwendigen Sachgüter oder zum durchschnittlichen Lebensstandard in Relation setzt. Es ist nicht ratsam, die Produktion von Schulbüchern ganz oder teilweise auf staatliche Verlage zu überführen (A 184), wie bisweilen als "Patentrezept" gefordert wird. Man läßt dabei außer acht, daß eine privatwirtschaftlich organisierte Pro-

duktion im allgemeinen rationeller durchgeführt werden kann, daß auch öffentliche Unternehmungen häufig genug den gesetzlichen Auftrag erfüllen müssen, einen - wenn auch begrenzten - Gewinn zu erwirtschaften (A 185) und daß bereits Erfahrungen mit dem staatlichen Schulbuchverlag in Bayern vorliegen, die zu einer Änderung der derzeitigen Situation nicht ermutigen (L 186). Im übrigen kann nicht früh genug den Anfängen eines Einheitslehrbuches gewehrt werden.

Betrachtet man die Absatzorganisation der Verleger, fällt auf, wie mannigfaltig bei diesem Sachgut die Anstrengungen der Produzenten sein müssen, bevor das Buch in die Hand des Lernenden gelangt. Auf die Lehrer und die staatlichen Aufsichtsbehörden muß sich die Absatzpolitik der Unternehmer oder ihrer Verbände richten, und schließlich soll das Buch den Schüler ansprechen.

Die Schulbuchverleger wenden sich zumeist mit kostenlosen Prüfungsexemplaren an die Lehrerschaft (L 187), die im allgemeinen ein gewichtiges Wort bei der Wahl zwischen gleichartigen Büchern mitspricht. Die richtige Entscheidung setzt jedoch voraus, daß die Lehrer jeweils die neuesten Auflagen konkurrierender Verlage kennen, um sich ein Urteil bilden zu können. Dabei bleibt die Frage offen, ob dieses das Ergebnis eines oberflächlichen Durchsehens oder eines eingehenden vergleichenden Studiums ist. Wird der einzelne Lehrer nicht direkt vom Verlag umworben, ist es denkbar, daß die Schule das Probeexemplar erhält, wo es von jedem Lehrer eingesehen werden kann. Daß ein Wahlrecht in einigen Bundesländern nur begrenzt ausgeübt werden kann, hängt damit zusammen, daß ohne triftige Gründe ein eingeführtes Buch nicht durch ein anderes ersetzt werden darf; Wählen kann u. U. in einem Jahr gar nicht möglich sein, wenn noch Bestände auszuleihender Bücher vorhanden sind.

Die Gesamtnachfrage nach Schulbüchern eines Faches innerhalb eines Schuljahres findet ihre natürliche relative Begrenzung in der Schülerzahl, die für ihre Unterrichtsarbeit ein Exemplar benötigt. Weitere Käuferschichten können darüber hinaus kaum erschlossen werden (L 188). Inwieweit der einzelne Verleger sein Buch tatsächlich verkaufen kann, hängt von seinen Absatzanstrengungen und vor allem von der allgemeinen Beurteilung ab. Bei Ländern, die das Leihsystem praktizieren, spielen die jährlich zur Verfügung stehenden Etatmittel eine weitere Rolle.

Der Staat, gemeint sind das legislative und das exekutive Organ des Landes, muß dafür sorgen, daß die Finanzierung der Lehr- und Lernmittel gesichert wird. Die Interessenverbände der Verlage pflegen auf die Unterversorgung einzelner Länder mit Schulbüchern in ihren Publikationen hinzuweisen. Damit wird beabsichtigt, die Politiker zu bewegen, mehr Mittel im Haushaltsplan bereitzustellen, die für eine hinreichende Ausstattung mit Büchern als notwendig erachtet werden. Hier wirkt sich der Kulturföderalismus positiv aus, wenn auf die Länder verwiesen werden kann, die genügend Ausgaben für Lehr- und Lernmittel pro Schüler leisten. Da der Staat eine Vielzahl öffentlicher Aufgaben mit begrenzten Mitteln zum Zwecke der Erfüllung des Gemeinwohls wahrzunehmen hat, kommt es darauf an, die richtigen Proportionen innerhalb der gesetzten Prioritäten zu finden. Man kann beobachten, daß als Folge teilweise vernachlässigter oder verschleppter Bildungspolitik in den letzten Jahren die Bereitschaft zugenommen hat, diesen Teil der Gemeinschaftsaufgaben nachhaltiger zu fördern. Für das berufsbildende Schulwesen werden seit einigen Jahren unbedingt notwendige Verbesserungen angekündigt, deren Verwirklichung aber größtenteils noch auf sich warten läßt.

Aufgabe des Buchhandels oder bei Unterstellung des Leihsystems die der Schule ist es, die Schulbücher dort in

der Menge bereitzuhalten, wo sie benötigt werden. Aus der Sicht der Schüler wird ein "freies" Gut an sie verteilt, für das von ihnen keine direkte Gegenleistung zu erbringen ist. Nun kommt es in der Unterrichtsarbeit entscheidend darauf an, daß der Schüler mit Hilfe des Lehrers oder aus eigener Initiative und Einsicht eine richtige Einstellung zum Buch im Laufe der Zeit gewinnt.

Stellt man einen Preis-Nutzen-Vergleich von Schulbüchern mit anderen Lehr- und Lernmaterialien an, werden die ersten schon deswegen günstiger abschneiden, "weil der Benutzungsquotient für Schulbücher weit höher liegt als der aller übrigen Unterrichtsmittel" (L 189). Ökonomisch interpretiert bedeutet dieser Sachverhalt, daß mit relativ geringen Kosten eine große Wirkung erreicht werden kann, zum Nutzen des einzelnen und auch der Gesamtheit. Das ökonomische Prinzip, das eine möglichst große Diskrepanz zwischen niedrigem input und hohem output verlangt, kommt hier voll zur Anwendung.

"Fast 80 % der Schulausgaben sind Personalkosten, und von dem Rest verschlingen die Baukosten sowie die baulichen Unterhaltungs- und Reinigungskosten den Löwenanteil. Für Lehr- und Lernmittel bleiben in der Regel nicht mehr als 3 - 5 % der Schulausgaben" (L 190). Höchstens die Hälfte von 1,5 - 2 % der Ausgaben steht für Lehr- und Lernbücher zur Verfügung, ein wahrlich geringer Anteil. Allen am Bildungswesen Beteiligten sollte bewußt gemacht werden, daß dieses sparsame und trotzdem effiziente Bildungsmittel eine stärkere Förderung verdient. Wenn die erziehungswissenschaftliche Forschung davon ausgeht, daß nur bei 15 % des gesamten Lehrstoffes ein Einsatz technischer Medien möglich ist (L 191), dann wird das beträchtliche Lehrpotential deutlich, das Schulbüchern innewohnt, denn weder ihrer inhaltlichen Gestaltung in den zu untersuchenden Fächern noch ihren Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Stadien des Lernprozesses sind enge Grenzen gesetzt.

4.5.3. Resümee

Aus der ökonomischen Untersuchung lassen sich wichtige Erkenntnisse gewinnen. Lehr- und Lernbücher stellen eine bedeutsame Rationalisierungshilfe im Schulunterricht dar. Sie stabilisieren und erhöhen den Erfolg der Unterrichtsarbeit und üben zugleich eine Entlastungsfunktion aus; sie halten anstelle des Lehrers die Stoffgesamtheit gegenwärtig und verbessern die Aussicht des Lernenden, das Erarbeitete jederzeit nachlesen zu können. Sie entheben ihn der Sorge, Wichtiges schnell zu vergessen. Das Unterrichtsgeschehen kann, da der Schüler schnell über sie verfügt, durch ihren Einsatz belebt werden.

Die Lehrer sollten bei ihrem didaktisch-methodischen Bemühen dieses wichtige Instrument zum integrativen Bestandteil jeder Unterrichtsplanung und -verwirklichung machen. Da schon früher das Defizit einer systematischen Lehr- und Lernmittelkunde in den Ausbildungsphasen - insbesondere auch der Wirtschaftslehrer - zu beklagen war, müssen diese eher dazu ermuntert werden, ein Zuwenig an Schulbuchorientierung zu überwinden, als daß vor einem Zuviel zu warnen ist.

Es ist der Nachweis erbracht worden, daß ein Schulbuch bei verhältnismäßig kleinem Mitteleinsatz einen großen Nutzen stiften kann. Eine Geringschätzung des wirksamen Instruments darf trotz des Vordringens audio-visueller Unterrichtsmittel nicht eintreten.

5. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE ANALYSE MODERNER LEHR- UND LERNBÜCHER DER BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE

5.1. Die wissenschaftliche Disziplin "Betriebswirtschaftslehre" in Relation zum Schulfach "Betriebswirtschaftslehre"

Wie die Geschichte der Betriebswirtschaftslehre-Bücher gezeigt hat, wurden die Termini für die Schulbücher des zentralen Unterrichtsfaches Kontorwissenschaft, Handelswissenschaft, Handelslehre, Handelskunde mit einem timelag abgelegt, als sich nach dem ersten Weltkrieg in der Wissenschaft der Name "Betriebswirtschaftslehre" durchzusetzen begann, und zwar entgegen den Vorstellungen von RIEGER und SCHÄFER, die für "Privatwirtschaftslehre" bzw. "Unternehmungslehre" eintraten (L 1). Einen ersten Ansatz inmitten der Begriffsvielfalt schufen MARGGRAFF-REIN (1927) mit ihrem Lehr- und Lernbuch "Kaufmännische Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre für Handelslehranstalten". In der dritten Schulbuchgeneration dominierte die "Betriebswirtschaftslehre", weil die wissenschaftliche Nomenklatur adaptiert wurde. Heute heißt in der Handelsschule das Schulfach in mehr als zwei Drittel aller deutschen Bundesländer "Betriebswirtschaftslehre", daneben wird noch "Betriebswirtschaftskunde", "Wirtschaftslehre" und auch "Sozialkunde" verwendet (L 2).

Die weitgehende Begriffsidentität von wissenschaftlicher Disziplin und Schulfach legt die Vermutung nahe, daß zwischen ihnen enge Verschränkungen bestehen, die in übereinstimmenden Wesenszügen zum Ausdruck kommen. Experten bezeichnen die Wissenschaft als "Mutterdisziplin" (L 3); dabei drängt sich die Assoziation auf, daß hier eine Verwandtschaft ersten Grades zum "Abkömmling" Unterrichtsfach besteht. Wer die Inhalte des Schulfaches

mit denen der Wissenschaft in Beziehung setzt - und jeder Diplom-Handelslehrer wird zu einem Vergleich in der Lage sein, weil Betriebswirtschaftslehre eines seiner Pflichtstudienfächer ist -, wird diese Auffassung nicht mehr stützen, weil die Erkenntnisse, die von neuen Ansätzen wissenschaftlichen Forschens ausgehen, heute in der Schulpraxis nicht mehr nachvollzogen werden können.

Wenn auch die betriebswirtschaftliche Forschung in der Umschreibung des Erkenntnisobjektes und in der Formulierung der Erkenntnisziele keine einhellige Auffassung anbietet, weil jeder Wissenschaftler eine "personenbezogene" (L 4) Auslegung vornimmt und es somit zu inhaltlichen Schwerpunktverschiebungen kommt, so sind dennoch die Unterschiede im Vergleich zum Schulfach, dessen Inhalte aus der Sicht der Schulbücher betrachtet werden, als unwesentlich zu bezeichnen. Ob nun die Aufgaben der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre z.B. nach SEYFFERT (L 5), GUTENBERG (L 6), MELLEROWICZ (L 7) angeführt werden oder ob man mit DIEDERICH von der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre her argumentiert, Unterschiede der Deskription zeigen sich im Abstraktionsniveau und im fehlenden oder vorhandenen gesellschaftlichen Bezug. Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft befaßt sich mit Aufgaben zweifacher Art: "Sie hat erstens die Elemente des Betriebes und die Beziehungen zwischen diesen Elementen sowie den Betriebsprozeß darzustellen und zu erklären. Zweitens soll sie ein vollständiges System aller typischen Entscheidungssituationen entwickeln und darüber hinaus Verfahren bereitstellen, die in jeder Entscheidungssituation die optimale Entscheidung zu finden ermöglichen" (L 8). "Die Betriebswirtschaftslehre ist die Lehre von den Zusammenhängen und Abhängigkeiten all dieser wirtschaftlichen Vorgänge ..., aber stets vom Einzelbetriebe her gesehen (L 9).

Das Schulfach "Betriebswirtschaftslehre" weist dagegen

nicht schwerpunktartig eine allgemein betriebswirtschaftliche Ausrichtung auf (A 10), abgesehen von der stark abweichenden wissenschaftlichen und unterrichtlichen Zielsetzung. Insofern werden sich die Erwartungen junger Lehrer nicht bestätigen, wenn sie meinen, die an der Hochschule erworbenen Kenntnisse der Betriebswirtschaftslehre im Unterricht unmittelbar verwenden zu können. In dem gleichlautenden Schulfach treffen sie auf recht heterogene Komplexe.

KRÄMER hat in einem Aufsatz 1959 auf die Verschiedenartigkeit aufmerksam gemacht, eine Tatsache, die zwar nicht verborgen war, aber in dieser Systematik noch nicht so deutlich ausgesprochen wurde. Er nennt drei in horizontaler Schichtung nebeneinander gelagerte Themenbereiche: den betriebswirtschaftlichen, den rechtskundlichen und den betriebstechnischen. "In ihrem unterrichtlichen Umfang treten dagegen die rein betriebswirtschaftlichen Stoffgebiete gegenüber den rechtskundlichen und betriebstechnischen zurück" (L 11).

Bei noch genauerer Analyse müßten fünf Stoffbereiche voneinander geschieden werden:

(1) der rechtskundliche Themenkreis,
(2) der volkswirtschaftliche Themenkreis,
(3) der betriebstechnische Themenkreis,
(4) der allgemein-betriebswirtschaftliche Themenkreis,
(5) der speziell-betriebswirtschaftliche Themenkreis.

Wenn nach dem "Warum" dieser Heterogenität gefragt wird, läßt sich sowohl eine historische als auch eine pragmatische Erklärungsweise anführen. Die geschichtliche Entwicklung hat ergeben, daß rechtskundliche, insbesondere handelsrechtliche Gehalte seit der Jahrhundertwende in den Schulbüchern dominierten, gefolgt von nationalökonomischen Fakten. Die rasante Zunahme des Güteraustausches und des Zahlungsverkehrs verhalf der betriebstechnischen Komponente zu größerer Bedeutung. Mit aufkeimender Pri-

vatwirtschaftslehre gesellten sich allgemein- und speziell-betriebswirtschaftliche Themen hinzu. Insoweit sind es traditionelle Gründe, die zu dem inhaltlichen Konglomerat führten, wenngleich damit noch nichts über den Umfang der einzelnen Teile ausgesagt worden ist. Es ist fraglich, ob dieser Themenkanon heute noch zweckmäßig ist. Die Diskussion, was gestrichen und was ergänzt werden sollte, bricht nur noch sporadisch aus (L 12); außerdem meinen Kritiker vielfach, eine Ideologie durch eine andere ersetzen zu müssen.

Die Überproportion des Rechtlichen wird fast einhellig beklagt. So behauptet GOLAS von einem Lehrbuch, die rechtliche Grundlegung sei dreimal so umfangreich wie die wirtschaftliche (L 13). Obgleich die Behauptung an dieser Stelle im einzelnen nicht geprüft werden kann, steht doch außer Zweifel, daß das Juristische nicht einfach aus dem Gesamtthemenbereich getilgt werden kann. Exemplarisch sei dargestellt, warum aus pragmatischen Erwägungen die rechtlichen Betrachtungen nicht über Gebühr verkürzt werden dürfen.

Der Schüler, der in einem Staat lebt, in dem durch die Verfassung die Idee des Rechtsstaates garantiert ist, muß durch Konfrontation mit der Realität erkennen, inwieweit Anspruch und Wirklichkeit übereinstimmen. Er sollte mehr als einmal gelernt haben, wodurch er Rechte erlangt, wie er sie wahrnehmen und gegebenenfalls auch mit fremder Hilfe durchsetzen kann. Wer mit jemandem, wie es das tägliche Leben ständig erfordert, eine Leistung vereinbart, sei es als Arbeitnehmer, sei es als Konsument oder als Stellvertreter für einen Dritten, muß über mögliche Folgen der Abmachungen orientiert sein. Der Schüler benötigt die Erfahrung, daß der Gesetzgeber nicht die Interessen lediglich einer Gruppe schützt, ohne die der anderen Gruppe über Gebühr zu vernachlässigen. Der Schüler sollte lernen, eine nicht zu komplizierte Rechtsvorschrift zu verstehen, zu

deuten und gegebenenfalls nach ihr zu handeln. Er wird aus eigenem Erleben, z.B. durch Fehlbeurteilungen, die Einsicht gewinnen, daß auf jedes Wort in der Gesetzessprache zu achten ist.

Die Verfechter einer übermäßigen Beschneidung dieses Stoffbereiches sollten sich folgende Abhängigkeit vor Augen führen: Man kann nicht auf der einen Seite für den Schüler ein Mehr an Emanzipation verwirklichen, wenn man auf der anderen Seite bestimmte Voraussetzungen dafür abbaut. Wer sich bei der Lebensbewältigung in rechtlichen Fragen nicht auskennt, steht manchen täglichen Situationen unsicher gegenüber; seine Stellung ist geschwächt. Rechtslehre kann aber nicht im engen Sinne Bestandteil der Betriebswirtschaftslehre sein.

Es war in diesem Zusammenhang nicht unser Anliegen, zur Stoffauswahl näher Stellung zu nehmen. Es sollte vielmehr hier an einem Beispiel verdeutlicht werden, daß eine Reform von Inhalten sehr gründlich hinsichtlich ihrer Folgen zu durchdenken ist.

E i n e kritische Anmerkung kann hier nicht unerwähnt bleiben. Die Bezeichnung "Betriebswirtschaftslehre" erscheint für das Schulfach angesichts der ihm zuzuordnenden Inhalte als wenig zutreffend. Eine geringe Kongruenz auf niedriger Basis ergibt sich im allgemein-betriebswirtschaftlichen Sektor. Die anderen vier Teile reichen über die wissenschaftliche Disziplin hinaus; einen zweiten Themenkreis muß man der wirtschaftlichen Propädeutik, einen dritten den speziellen Betriebswirtschaftslehren, den vierten und fünften den Nachbarwissenschaften Volkswirtschafts- und Rechtslehre zuweisen.

Aufgabe einer Fachdidaktik müßte es sein, einen geeigneten Begriff oder ein Begriffspaar zu suchen, das das Schulfach von der wissenschaftlichen Disziplin genügend abhebt. Der wichtigste Anspruch, der an eine Fachbezeich-

nung gestellt werden muß, ist der unzweideutige und unerläßliche Ausweis, der trotz der Höhe des Abstraktionsniveaus die Inhalte gleichsam auf den kleinsten gemeinsamen "Nenner" bringt.

5.2. Die Betriebswirtschaftslehre als zentrales Schulfach

Die Betriebswirtschaftslehre steht seit jeher im Mittelpunkt des Unterrichts (L 14) der Handelsschule, obwohl ihre Inhalte, wie im geschichtlichen Abriß nachgewiesen, erst später als die Kaufmännische Arithmetik und die Buchführung einen literarischen Niederschlag fanden (A 15). In dieses Schulfach fließt die Vielfaltigkeit wirtschaftlichen Denkens und Handelns ein, häufig jedoch wegen lang andauernder Lehrplankonstruktion mit beträchtlicher Zeitverzögerung. Die kontinuierlichen Wandlungen der wirtschaftlichen Wirklichkeit haben zur Folge, daß nicht jedem Stoff im Laufe der Zeit die gleiche Bedeutung beizumessen ist. Von wirtschaftlichen Fragestellungen kann bisweilen eine beachtliche Anziehungskraft ausgehen, während ihnen das andere Mal kaum noch Aktualität zukommt, bis sie möglicherweise dem Vergessensprozeß anheimfallen. Dieses Schulfach zählt daher zur Kategorie des "offenen Systems", bei dem wegen der wirtschaftlichen Dynamik das Neue stärker wächst, als Überholtes aus dem Themenkanon verschwindet.

Mit welcher Stundenzahl die Betriebswirtschaftslehre im Laufe der Zeit dotiert wurde, hing im wesentlichen davon ab, welcher Bildungsidee man Priorität einräumte. Lag der Schwerpunkt auf der Berufsbildung, stand hierfür mehr Zeit zur Verfügung; mußte die Allgemeinbildung wieder stärker gefördert werden, weil Berechtigungen damit verknüpft werden sollten, wirkte sich das auch zu Lasten dieses Faches aus. Trotz der Gewichtsverlagerungen, die durch schulpolitische Wandlungen in bestimmten Zeiten

eintraten, läßt sich der Nachweis führen, daß seit Bestehen der Handelsschule die Zentralfachfunktion der Betriebswirtschaftslehre nicht infrage gestellt worden ist, m.a.W.: ihr wurde unter Berücksichtigung von Schriftverkehr (A 16) und Kontorübungen die größte Stundenzahl unter allen anderen Fächern zugebilligt, auch in Prüfungsordnungen wird sie als "Fach Nr. 1" ausgewiesen.

Um die Betriebswirtschaftslehre in ihrer Bedeutung recht ermessen zu können, darf sie hier nicht nur isoliert gesehen werden. Ihre enge Verflechtung mit anderen Fächern wie Kaufmännischer Arithmetik und Buchführung ist jedem Experten offenbar, wobei jene Fächer die Betriebswirtschaftslehre als Zentralfach umranken und stofflich teils tangieren, teils ergänzen (L 17). In der Lehrplantheorie bezeichnet man diese Verknüpfung als Konzentrationsfach, dem andere Fächer mehr oder weniger untergeordnet sind (L 18).

Die Betriebswirtschaftslehre bildet häufig die stoffliche Grundlage für das Verständnis von Rechenoperationen und zugleich von buchhalterischen Verfahrensweisen, darüber hinaus läßt sich die richtige Anwendung des Gelernten im Schriftverkehr kontrollieren. Als Beispiel unter vielen mag die Erörterung des Wechsels stehen, dessen Ausstellungsgrund, dessen rechtliche Problematik und dessen wirtschaftliche Verwendung zu allererst im betriebswirtschaftlichen Unterricht geklärt werden; im Rechenunterricht kommt es darauf an, die beim Einsatz dieses Instrumentes anfallenden Kreditzinsen nach der summarischen Zinsrechnung zu ermitteln und den Diskont, was sonst bei den Kreditzinsen nicht üblich ist, von der Kreditsumme im voraus abzusetzen; in der Buchführung gilt es, den Unterschied zu erkennen, daß der Wechsel für den Kaufmann zum einen einen Vermögenswert und zum anderen eine Schuld darstellen kann, so daß hier eine folgerichtige Einordnung der Bestandsvorgänge einschließlich der Erfolgsbuchung geschieht (A 19).

Wenngleich nicht zu übersehen ist, daß nicht alle betriebswirtschaftlichen Sachverhalte eine rechnerische oder buchhalterische Auswirkung zeigen, so muß doch anerkannt werden, daß häufig der eigentliche Fachrahmen gesprengt werden muß und Querverbindungen herzustellen sind. Ein Problem wird somit unter mehreren Aspekten durchleuchtet. Diese Nahtstelle mag daran erinnern, daß der wirtschaftskundliche Bereich im weitesten Sinne eine Einheit umfaßt, die aus Zweckmäßigkeitsgründen nach dem Grad der inneren Verwandtschaft in mehrere Komplexe zerlegt ist.

Betriebswirtschaftslehre ist nach allgemeiner Auffassung nicht nur Bezugsbasis für die ihr nahestehenden wirtschaftskundlichen Fächer, obgleich hier die Verbindungen ursprünglicher und unmittelbarer sind, sondern sie hat wegen ihrer Sprachintensität Ausstrahlungen zum Leitfach Deutsch, um das ebenso ein Kranz von Fächern gelagert ist; dabei wird an die Fremdsprache und an die schreibtechnischen Fächer Kurzschrift und Maschinenschreiben gedacht, die ihren spezifischen Teil zur Sprachpflege beitragen. Da das Schulfach Betriebswirtschaftslehre beginnt, soziologische Fragestellungen und Wertungen in sich aufzunehmen, und da der Mensch in verschiedenen Rollen auftritt, sei es als Mitglied einer Familie, als Angehöriger einer Kirchengemeinde, sei es als Arbeitnehmer oder als Konsument, somit als Wirtschaftender in soziale Gruppen eingebunden ist, ergeben sich vom betriebswirtschaftlichen Themenkreis Berührungspunkte zum Leitfach Gemeinschaftskunde, das seinerseits von Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsgeschichte flankiert ist.

In dieser Gesamtschau, der engeren Verflechtung zum wirtschaftskundlichen Bereich und einer lockeren Verbindung zu den Leitfächern und zu dem sie umgebenden Fächerkranz, ist die dominierende Position der Betriebswirtschaftslehre abgesteckt. In der Systematik SCHLIEPERS wird das

Fächergerüst, das sich vom Mittelpunkt her aufbaut und verbreitert, zentrierte Fachgruppen-Koordination geheißen (L 20).

5.3. Die Interdependenzen zwischen Lehrplan und betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbüchern

Ein typisches Kennzeichen für die Schule, gleichgültig ob man von der Vergangenheit oder der Gegenwart ausgeht, ist das Vorhandensein von Planungsgrundlagen. Planung ist ein Ausdruck rationalen Denkens und Handelns. Mit ihr wird versucht, eine Ordnung aller schulischen Intentionen zu verwirklichen, die gewährleisten soll, daß vorgegebene Inhalte gelehrt werden und bestimmte Lernerfolge eintreten, so daß nicht allein auf Zufallsergebnisse vertraut wird. Planungsmaßnahmen sind stets zukunftsbezogen (L 21), damit wird von vornherein ein Rahmen mit einer Inhalts- und Zeitdimension gesteckt, der die Unsicherheiten und Ungewißheiten der Zukunft auf ein Mindestmaß herabsetzen soll. Es besteht kein Zweifel, daß sich in unserem Zeitalter der Grundsatz der Rationalität wegen seiner überragenden Bedeutung für das menschliche Sein immer stärker durchzusetzen beginnt. Das erfordert zwangsläufig im Bildungssektor eine immer exakter werdende Planung, die mit den traditionell angewandten Techniken der Lehrplankonstruktion für Handelsschulen nicht zu meistern ist, wie noch nachzuweisen sein wird.

Der Terminus Lehrplan wird in der Pädagogik nicht einheitlich benutzt. Auffassungen, die eine weitere Interpretation befürworten, stehen denen einer engeren Auslegung gegenüber. In umfassender Betrachtung (L 22) umschließt dieser Begriff ein Planungsgesamt von:

(1) Stundentafel, der die Fächeraufteilung zugrunde liegt und die den Fächern eine bestimmte Zeit, z.B. Wochenstundenzahl, zuweist (A 23),

(2) Stoffplan, der die Fächer der jeweiligen Klassenstufe mit Inhalten versieht,

(3) Stoffverteilungsplan, der die unterschiedlichen Unterrichtsaufgaben je nach ihrem Schwerpunkt auf die Unterrichtswochen verteilt,

(4) Unterrichtsplan, der aus dem Stoffverteilungsplan für eine bestimmte Klasse innerhalb eines gegebenen Zeitraumes abgeleitet wird (L 24),

(5) Lehranweisungen, die einerseits bestimmte Leitideen zum Ausdruck bringen, andererseits allgemeine und fachliche "Unterrichtsziele" nennen.

Aus der Sicht der Praxis an Berufsfachschulen versteht man im engeren Sinne unter Lehrplan lediglich den Stoffplan oder den Stoffverteilungsplan (A 25). Da in der Regel eine Art Präambel der Stoffgliederung vorangestellt ist, impliziert er mangels besonderer Anweisungen meistens pathetisch formulierte Leitgedanken (L 26) und von den Stoffgehalten losgelöste fachliche oder allgemeine "Unterrichtsziele". Im Rahmen dieser Untersuchung wird der enge Lehrplanbegriff verwendet.

Wer einen Stoffplan oder Stoffverteilungsplan für Handelsschulen zwecks Einsichtnahme erbittet, wird enttäuscht werden, wie die Erfahrungen zeigen, weil es ihm normalerweise kaum gelingt, ihn zu erhalten. KRUIM berichtet ebenfalls von der Bitte um Lehrpläne für Berufsfachschulen bei den Fachministerien und gelangt zu dem Urteil: "Auch hier war das Ergebnis unbefriedigend" (L 27). In der mangelnden Bereitschaft, Lehrpläne der Handelsschulen einem Interessenten zugänglich zu machen, spiegelt sich mutmaßlich das Unbehagen der zuständigen Stellen, von einem Unterricht nach veralteten Plänen zu wissen, ohne bereit zu sein, diesem Notstand wirksam zu begegnen. Es kann jedoch auch damit die Absicht verbunden sein, eine bewährte Schulform auszutrocknen, weil eine Einordnungsmöglichkeit in das bildungspolitische Gesamtkonzept fehlt. Anders ist nicht zu erklären, warum "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule" (L 28) veröffentlicht werden, Lehrpläne für Handelsschulen gleichsam als

Geheimnis gehütet werden. Es wäre statt eines unveröffentlichten Erlasses eine allgemeine Publikationspflicht für Lehrpläne anzustreben, um die Lehrplandiskussion in Gang zu setzen und dadurch Lehrpläne weiterzuentwickeln.

Zum anderen liegt es auch im Interesse der Eltern und der Schüler, sich einen Überblick über die Lerninhalte zu verschaffen. Es erscheint daher auch nicht verwunderlich, daß für diesen Zweig des Schulwesens eine allgemeine Lehrplanreform auf sich warten läßt und von einer Curriculum-Forschung, die in erster Linie von den Lehrern mitgetragen werden müßte (L 29), kaum gesprochen werden kann.

Lehrpläne an Handelsschulen wenden sich in erster Linie an die Adresse des Lehrers. Die Auffassung, daß sie ebenfalls den Schüler ansprechen könnten, trifft wegen der angeführten Geheimhaltung nicht zu. Formulierungen, daß mit dem Unterricht ein bestimmter Zweck erreicht werden soll, können nur indirekt als ein an den Lehrer gerichtetes Begehren aufgefaßt werden, auf die Einhaltung einer Forderung zu achten. Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß die Lehrpläne dementsprechend Unterrichts- oder Lehrziele - und keine Lernziele - postulieren.

KRUMM gebührt das Verdienst, viele Lehrpläne auf ihre Zielvorstellungen hin untersucht und sie zugleich in ein System von "fachlichen" und "nicht fachlichen" Zielen (A 30) eingeordnet (L 31) und interpretiert zu haben. Die Gesamtzusammenstellung erweckt den Eindruck, als seien die wichtigsten betriebswirtschaftlichen Inhalte und Prozesse in richtiger Proportion in ihr enthalten. Naturgemäß entfällt nur ein kleiner Teil der nichtfachlichen Lehrziele auf Haltungs- und Einstellungserwartungen.

Die Gesamtschau täuscht jedoch. Man muß berücksichtigen,

daß nicht die Summe aller Lehrpläne zugrunde zu legen ist, wie bei KRUMM geschehen, sondern der einzelne Teil, d.h. der in einem Bundesland jeweils gültige Lehrplan. Dieser vermittelt vielmehr eine wenig geschlossene Konzeption. Die Lehrziele nehmen auf die Inhaltsanteile des Stoffkonglomerats Betriebswirtschaftslehre wenig Bezug. Als Beweis dafür soll die Lehrzielangabe in dem Lehrplan eines Landes stehen, die sich nicht auf die Stoffproportionen stützt: "Die wichtigsten betrieblichen Vorgänge, ihre rechtlichen Grundlagen und die wirtschaftlichen Zusammenhänge sind ihm nahezubringen"(L 32).

Als viel zu global entpuppt sich die ebenfalls dort anzutreffende Formulierung "Dem Schüler soll ... das für seinen zukünftigen Beruf notwendige betriebswirtschaftliche Wissen vermittelt werden" (A 33). Wer kann im voraus behaupten, für jeden denkbaren Beruf das entsprechende Rüstzeug geschaffen zu haben? Beide Aussagen lassen zugleich die Lehrerzentrierung in der Betriebswirtschaftslehre eindeutig erkennen. Eine wesentliche pädagogische Grunderkenntnis bleibt dabei unberücksichtigt. "Je früher das selbsttätige Lernen gelehrt und angeeignet wird, desto eher wird der junge Mensch seinen Lernweg und seine Ausbildung von sich aus steuern" (L 34).

Die Lehrplanvorbemerkung eines anderen Landes richtet ein Postulat an die Lehrerschaft, das geeignet ist, zu deren Verunsicherung beizutragen: "Die rechtlichen Belehrungen sind dagegen auf das unbedingt Notwendige zu beschränken" (L 35). Hierbei wird offensichtlich völlig außer acht gelassen, daß der Lehrplananteil des Juristischen mehr als 40 % der gesamten Stoffinhalte ausmacht. Beispiele dieser Art ließen sich aus den Planungsgrundlagen anderer Bundesländer beliebig vermehren, sie stellen keinen Einzelfall dar. Somit muß konstatiert werden, daß die Lehrpläne vage Zielvorstellungen äußern, daß Lehrziele häufig keine logische Verbindung zu den folgenden Stoffinhalten knüpfen und keinen richtigen

Bezug zu den Stoffproportionen erkennen lassen, daß der Lehrer als alleiniger Initiator des Lernprozesses angesehen und der Schüler in eine passive Haltung gedrängt wird. Zudem ist ungeklärt, wie die Erreichung der Ziele kontrolliert werden soll. "Indessen steckt die Mehrzahl der gültigen Lehrpläne nach wie vor voller Sätze, die einer kritischen Überprüfung nicht standhalten können" (L 36).

Ein allgemeiner Niederschlag der im Lehrplan geforderten Sollensnormen findet sich im betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbuch nicht, ausgenommen ist manchmal das Vorwort, das bisweilen Thesen aufstellt, die sich mit dem Inhalt des Buches nicht vereinbaren lassen. Sie fließen dort präsumtiv ein, um dem Buch das Gepräge des Modernen, des Fortschrittlichen, des Angepaßtseins an staatliche Richtlinien zu verleihen. Im übrigen dominiert in den Ausführungen das Fachliche. Leerformeln (L 37) würden trotz des Scheins der Identität von Lehrplanpräambel und Schulbuchkonzeption keinen längeren Bestand haben, weil zumindest kritische Lehrer, möglicherweise auch Schüler, ihren Befund dem Verlag mitteilten, was aus dienstrechtlichen Erwägungen heraus von den einzelnen Lehrern gegenüber den obersten Aufsichtsbehörden nicht so leicht gewagt wird, da Repressionen nicht ausgeschlossen sind. Insoweit könnte sich das Schulbuch eine solche Entwicklung nicht leisten, denn damit würde das zukünftige Absatzrisiko vergrößert.

Setzt man die Themen der Stoffpläne mit den Hauptüberschriften der an Handelsschulen gebräuchlichen Lehr- und Lernbücher zueinander in Relation, fällt eine starke Identität auf; gewisse Divergenzen bestehen in der Reihenfolge der Nennungen und in der konsequent durchgeführten Tiefengliederung der Schulbücher (A 38). Die Lehrpläne zeigen in jeweils wenigen Begriffen den zu erabeitenden Themenkatalog an. Ihrer Erscheinung nach haben sie das Gepräge eines Minimalplanes, dem jedoch eine horizontale

und vertikale Stoffabgrenzung fehlt. In dieser Hinsicht wird den an der Lehrbucharbeit Beteiligten keinerlei Bindungen auferlegt. Ihnen fällt die Verantwortung für die Breiten- und Tiefengliederung des Stoffes zu, weil die bedeutsame didaktische Entscheidung ihrem Ermessen anheimgestellt ist. Dabei drängt sich die Frage auf, ob der Lehrplan von der Schulbuchstruktur oder die Schulbuchstruktur vom Lehrplan abhängt. Daß zwischen ihnen Interdependenzen bestehen, läßt sich wegen der Übereinstimmungen nicht bestreiten.

Die Vermutung liegt nahe, daß das Lehrbuch realiter überwiegend zu unabhängigen und der Lehrplan zur abhängigen Größe tendiert, wenn es sich um kleinere kontinuierlich eingebrachte Verbesserungen handelt. Die Annahme wird dadurch bestärkt, daß ein Verlag einen Stoffverteilungsplan auch für das Fach Betriebswirtschaftslehre an zweijährigen Handelsschulen allen interessierten Lehrern zusendet, der die entsprechende Kurzausgabe des Betriebswirtschaftslehre-Buches dieses Verlages zugrunde legt (L 39). Eine solche Praktik wird Rückwirkungen auf künftige Lehrplanentwürfe nicht verfehlen. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß ein Tausch von überwiegend konstanter und variabler Position denkbar ist, wenn Lehrpläne grundlegend umgestaltet werden.

In unmittelbarer Nähe hierzu steht die Auffassung von GOLAS: "Zwischen Lehrbuch und Lehrplan ... ergibt sich regelmäßig eine eindeutige Affinität: entweder bestimmt das Lehrbuch den Lehrplan oder der Lehrplan das Lehrbuch" (L 40). Diese werden ihrerseits von Anforderungen in Berufsbildern und insbesondere von denen der Abschlußprüfungen beeinflußt. Entgegen GOLAS muß jedoch festgestellt werden, daß das Gerippe der untersuchten Lehrpläne wesentlich magerer ist als das der Schulbuchgliederung (L 41).

Sollten neue Schulbuchkonzeptionen verwirklicht werden,

setzte das eine Lehrplanreform in allen Bundesländern etwa zur gleichen Zeit voraus; wegen der engen Verschränkungen kann bei den Schulbüchern keine grundlegende Wandlung eintreten, wenn sich die Lehrpläne nicht ändern. Bei künftigen Lehrbuchrevisionen sollte staatlicherseits dieser Konnex nicht übersehen werden. Lediglich Schulbuchprüfungen bei fertiggestellten Büchern durchzuführen, ist nicht der allein geeignete Ansatzpunkt, obwohl auch sie möglichen Fehlentwicklungen entgegenwirken. Im Vorfeld des Schulbuchentwurfs entscheidet sich in viel stärkerem Maße, wie der künftige Gehalt des Schulbuches beschaffen sein wird. Das staatliche Zulassungsverfahren macht jede wesentliche inhaltliche Neugestaltung zum Risiko. Ein kompetentes Gremium damit zu betrauen, alternative Lehrplanvorstellungen zu entwickeln, um neue Inhalte von Staats wegen nicht ungebührlich zu blockieren, ist ein Gebot pädagogischer Vernunft.

Klagt man über die Unzeitgemäßheit der Bücher, ohne ihre Hauptursachen aufzudecken, wird das eigentliche Problem nur an der Oberfläche tangiert. Ein wirksamerer Beitrag zu einer dynamischen Lehrbuchreform bestünde in der Stärkung der Kräfte, die sich für eine Neugestaltung der Lehrpläne - gegebenenfalls im Sinne von Curricula - einsetzten. Fachdidaktische Forschungen sind zu diesem Zweck unverzichtbar. Es besteht aber derzeitig keine Institution - von einer einzigen Versuchseinrichtung bei einer berufsbildenden Schule wird hier abgesehen -, die sich diesem Anliegen widmete. Umdenken und entsprechende Initiativen täten not; denn von den Disziplinen, aus denen die schulische Betriebswirtschaftslehre ihre Stoffe entnimmt, gehen unmittelbar keine Änderungsbestrebungen auf das Schulfach aus. "Die Frage nach Konstruktion und Reform der Lehrpläne, der in ihnen enthaltenen Fächer, deren Zusammenhang und deren Grenzen, Auswahl, Anordnung und Vermittlung der Lehrinhalte, wird weder von den den Schulfächern korrespondierenden Fachwissenschaften befriedigend beantwortet werden können noch von der

allgemeinen Didaktik, sondern nur von einer wissenschaftlich betriebenen Fachdidaktik, die die Fachwissenschaften auf pädagogisch formulierte Fragen antworten läßt"(L 42).

5.4. Quantitativ-didaktische Analyse der Betriebswirtschaftslehre-Bücher

Der qualitativ-didaktischen Analyse wird ein Überblick vorangestellt, der globale und detaillierte Aufschlüsselungen des Umfangs betriebswirtschaftlicher Lehr- und Lernbücher und des Raumes liefern soll, den einzelne Themenbereiche einnehmen. Absolute und relative Werte müssen ermittelt und interpretiert werden, um Aussagen über die quantitative Struktur der Schulbücher zu gewinnen.

Gliederte man nur ein einzelnes Buch zahlenmäßig auf, wäre der Informationswert gering, weil eine punktuelle Aussage nur ein unvollkommenes Bild von Quantitäten lieferte, mit denen sich der Handelsschüler üblicherweise auseinandersetzen soll. Außerdem fehlte jeglicher Vergleichsmaßstab. Dieser wäre zwar gegeben, wenn man unterschiedliche Auflagen eines Schulbuches miteinander in Beziehung setzte. Da erfahrungsgemäß kein Schulbuch in der Betriebswirtschaftslehre eine Monopolstellung oder eine derartig überragende Position innehat, die eine Einzeluntersuchung rechtfertigt (A 43), und da kein Vergleich beabsichtigt ist, der eine partielle Vergangenheitsorientierung anstrebt, werden in diese Analyse drei der gegenwärtig an Handelsschulen benutzten Schulbücher einbezogen, denen bei der qualitativen Untersuchung ein Hauptgewicht beigemessen wird. Es handelt sich um:

FRITSCH (Lektorat) Kaufmännische Betriebslehre	KRUSE-HEUN Betriebswirtschaftslehre	SCHÖTZ-RIEDEL Der kaufmännische Betrieb und seine Arbeit
Kurzausgabe 10. Auflage	Kurzausgabe 168. Aufl.1973	16. Auflage 1973

Verlag Europa-Lehrmittel Wuppertal	Winklers Verlag Gebr. Grimm Darmstadt	Heckners Verlag Wolfenbüttel.

a) Ihr Gesamtumfang (Bruttoumfang) beträgt (A 44):

260 Seiten	288 Seiten	269 Seiten.

b) Der Textumfang (Nettoumfang) beläuft sich auf:

246 Seiten	276 Seiten	250 Seiten.

c) Die Zahl der Wörter auf den Seiten 79, 158 und 237 (A 45) umfaßt:

370	378	328
318	322	388
383	432	305,

d) Mithin ein arithmetisches Mittel an Wörtern pro Seite von:

357	377	340.

Das Buch von KRUSE-HEUN ist sowohl hinsichtlich der Zahl der Textseiten als auch hinsichtlich der Zahl der Wörter das quantitativ umfangreichste, gefolgt von FRITSCH, das etwa 2 % weniger Textseiten enthält als das von SCHÖTZ-RIEDEL, dafür im Durchschnitt aber 5 % mehr an Wörtern pro Textseite umschließt (A 46).

e) Die Gesamtzahl der Stichwörter, die das Sachwortverzeichnis nachweist, liegt bei

1 077	1 025	789.

Der Vorwurf eines Kritikers, betriebswirtschaftliche Schulbücher glichen - abgeleitet von der Vielzahl der Stichwörter - einem Nachschlagewerk (L 47), wird in diesem Punkt für ungerechtfertigt gehalten. Ein differenziertes Stichwortregister erleichtert dem Schüler das Nachschlagen von Begriffen, die für ein Fach typisch sind. Wenn ohne Berücksichtigung der Abbildungen jede Seite im Durchschnitt drei bis vier Stichwörter enthält (A 48), ist ein solcher Umstand eher ein Indiz

für eine systematische Aufarbeitung relevanter Sachverhalte, als daß auf Grund der Stichwörtermenge von einer Annäherung an den Aufbau eines Lexikons gesprochen werden kann.

f) Die Zahl der Zeilen auf den Seiten 79, 158 und 237 beträgt:

41	45	36
42	40	40
49	47	37,

g) im Durchschnitt folglich:

44	44	38.

Die Seitenaufteilung ist überwiegend zweckmäßig. In den Büchern von KRUSE-HEUN und SCHÖTZ-RIEDEL ist der Satzspiegel so beschaffen, daß oberhalb und unterhalb des Textes etwas Raum verbleibt, um dort handschriftliche Ergänzungen aufzunehmen, was bei FRITSCH kaum gelingt. Der Seitenrand ist in allen drei Fällen für Notizen zu schmal, bei FRITSCH wird er durchgehend für Hinweise auf gesetzliche Fundstellen genutzt.

h) Die Zahl der gedanklichen Zäsuren (Absätze) auf den Seiten 79, 158 und 237 beläuft sich auf:

11	8	8
13	8	11
15	10	11,

i) im Durchschnitt auf:

13	9	10.

j) Der größte zusammenhängende Abschnitt umfaßt auf den Seiten 79, 158 und 237:

11 Zeilen	11 Zeilen	7 Zeilen
9 Zeilen	6 Zeilen	6 Zeilen
5 Zeilen	8 Zeilen	6 Zeilen,

k) der kleinste dagegen:

1 Zeile	4 Zeilen	2 Zeilen
1 Zeile	2 Zeilen	1 Zeile
1 Zeile	2 Zeilen	1 Zeile.

l) Die Absätze auf den untersuchten Seiten trennten am häufigsten Aussagen von

3 Zeilen Umfang - bei FRITSCH dreizehnmal vorkommend - (das Untersuchungsfeld enthielt allein in elf Fällen Satzteile oder Sätze, die nur aus einer Zeile bestanden)

4 Zeilen Umfang - bei KRUSE-HEUN neunmal - und

3 Zeilen Umfang - bei SCHÖTZ-RIEDEL neunmal zu finden.

Dieser Überblick (h - l) zeigt, daß viele Fakten, Begriffsmerkmale, Unterscheidungen übersichtlich dargestellt werden, bisweilen erkennt man weniger wichtige Details an dem Kleindruck. Anders ausgedrückt: für den einzelnen Sachverhalt steht relativ wenig kaum zur Verfügung. Die Autoren sind offenbar gezwungen, sich kurz zu fassen. Die starke Verkürzung hat zur Folge, daß auf Abhängigkeiten, Entwicklungen, Prozesse kaum eingegangen wird. Die Menge des Faktenwissens erdrückt gleichsam die eigentliche Problematik. Die Analyse der kleinsten sowie der am häufigsten anzutreffenden Aussagezusammenhänge ist repräsentativ für die betriebswirtschaftlichen Kurzausgaben, wenn auch bei den drei untersuchten Schulbüchern ein gradueller Unterschied nicht zu übersehen ist.

m) Die Zahl der Abbildungen einschließlich Strichskizzen, die zur Veranschaulichung des Gesagten dienen, gliedert sich auf in:

161	105	93.

n) Das entspricht - bezogen auf den Nettoumfang - einer Abbildungshäufigkeit (A 49) von:

65 v.H.	38 v.H.	37 v.H.

Diese Quote ist im erstgenannten Buch extrem hoch und

im übrigen noch recht beachtlich. Sie unterstreicht die Erfahrungstatsache, daß die Autoren dem Grad der Veranschaulichung eine große Aufmerksamkeit schenken. Ein Mehrfarbendruck bei den Abbildungen in allen drei Büchern zielt des weiteren darauf ab, Prioritäten erkennen zu lassen. Beispiele und Beispielrechnungen werden bei KRUSE-HEUN durch Druck auf blauem Grund hervorgehoben, relevante Fragestellungen und Ergebnisse bei SCHÖTZ-RIEDEL in gleicher Weise. Der Hang zu Illustrationen charakterisiert betriebswirtschaftliche Schulbücher (A 50), insofern ist unverkennbar, daß Schulpraktiker unter Berücksichtigung pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse diese Unterrichtshilfsmittel konzipiert haben. Schwierigkeiten in den verbalen Ableitungen werden durch Veranschaulichung abgebaut. Dadurch wird die Aufnahme des Lernstoffes erleichtert und gleichzeitig ein wesentlicher Beitrag zur besseren Erfolgssicherung geleistet.

Hier muß der Auffassung DAUENHAUERS widersprochen werden, der über diesen Schulbuchtyp ein pauschales Urteil fällt. Er meint, in diesem Buchtyp würden wichtige pädagogische Überlegungen vernachlässigt."Im Unterricht sind sie so gut wie gar nicht zu gebrauchen"(L 51). Seine Ablehnung gipfelt in einer Behauptung, die der überwiegende Teil der Lehrerschaft wohl nicht akzeptiert. "Solche 'Lehrbücher' hätte ebensogut ein Nicht-Lehrer abfassen können" (L 52). Zu beanstanden ist in der Tat die gedrängte Stoffdarbietung.

Ausgehend von den Gliederungsschwerpunkten der einzelnen Bücher ist die Frage zu prüfen, wie umfangreich die einzelnen Themenbereiche behandelt werden und wie die Streuung der Stoffgebiete ist (L 53). Es empfiehlt sich dabei nicht, die jeweilige Systematik der Inhaltsverzeichnisse zugrunde zu legen. Besonders im Teil der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre mit ihrem arteigenen Stoffgemisch (A 54) weichen die Gliederungen voneinander

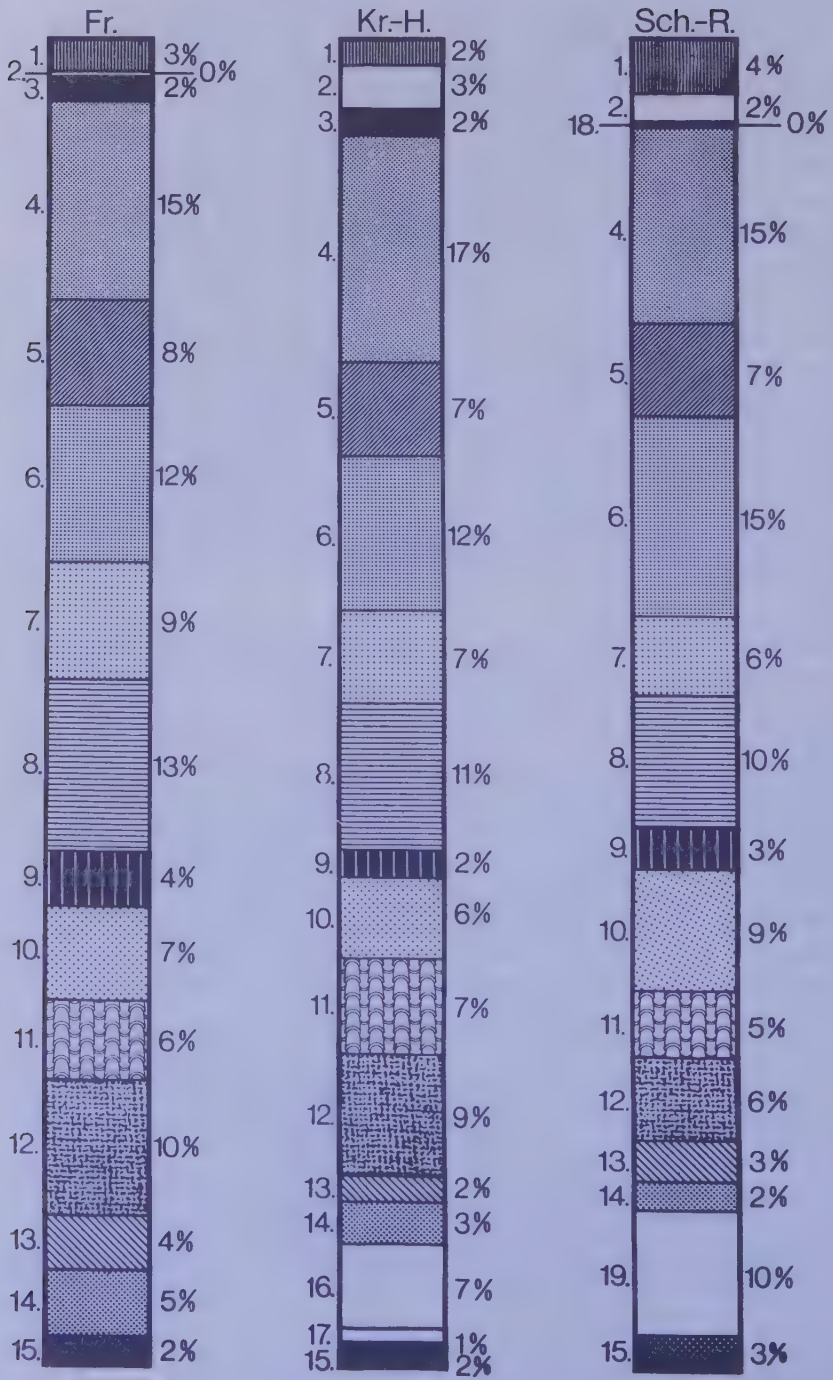
ab, weniger im Teil des speziell-betriebswirtschaftlichen Themenkreises. Wenige Beispiele mögen das Gesagte erhellen. Wenn ein Buch die Oberbegriffe "Warenbeschaffung und Warenabsatz" (Q 55) wählt, ist nicht ohne weiteres auszumachen, ob dieser Abschnitt in einem anderen Buch die "Grundfunktionen des Betriebes" (Q 56) größtenteils abdeckt. "Die menschliche Arbeit" (Q 57) wird einerseits als Hauptkapitel abgehandelt, andererseits unter das Gesamtthema "Der kaufmännische Betrieb" (Q 58) subsumiert. Um eine vergleichende Analyse durchführen zu können, erweist es sich als notwendig, die Themenbereiche anstelle der Ordnung des Lehrbuches teilweise nach anderen Gliederungsgesichtspunkten zu systematisieren, um sie auf einen "gemeinsamen Nenner" zu bringen. Im allgemein-betriebswirtschaftlichen Teil waren Umordnungen daher nicht zu umgehen, im speziell-betriebswirtschaftlichen Sektor war eine gemeinsame Größe einfacher zu erreichen.

Das nachfolgende Diagramm schlüsselt die Themenbereiche im einzelnen auf. Damit werden die Anteile, die auf die jeweiligen Kapitel entfallen, sichtbar.

Für den Titel des Buches, den Autorennachweis, das Vorwort und das Inhaltsverzeichnis (in der Kurzfassung als "Einleitendes" bezeichnet) werden im Durchschnitt 3 % des Buchumfanges benötigt. In zwei Büchern wird das dekadische Gliederungssystem angewandt. Es bewährt sich überall dort, wo sich starke Abzweigungen ergeben, wo ein Gesamtthema in Einzelthemen und diese wiederum in Elemente zerlegt werden sollen.

Die wirtschaftliche Grundlegung kommt bei FRITSCH zu kurz, sie macht nur 0,4 % des Umfanges aus. In wirtschaftskundlichen Lehr- und Lernbüchern ist hier ein Mehr als erste Orientierungshilfe angebracht. Die rechtliche Grundlegung fehlt bei SCHÖTZ-RIEDEL weitgehend, Fragmentarisches aus diesem Gebiet findet man im Zu-

drei Betriebswirtschaftslehre-Büchern



sammenhang mit der Gründung des kaufmännischen Betriebes.

Den Komplexen Waren-, Güter- und Nachrichten- sowie Zahlungsverkehr wird in allen drei Büchern rund 36 % des Umfanges zugewiesen. SCHÖTZ-RIEDEL erfassen noch den Personenverkehr, der jedoch mit 0,4 % nur kurz gestreift wird.

Die menschliche Arbeit im Betrieb wird am stärksten mit 9 % bei FRITSCH gewürdigt, der Mittelwert beträgt 7 1/3 %.

Fragen im Zusammenhang mit der Unternehmung und ihren Rechtsformen dominieren mit 13 % bei FRITSCH, dem Buch, das juristischem Gedankengut die größte Bedeutung beimißt. Auch hier ergibt sich ein Durchschnitt, der 11 % überschreitet. Als Spezialität widmen sich KRUSE-HEUN mit 7 % der Organisation des Betriebes einschließlich Datenverarbeitung. SCHÖTZ-RIEDEL durchleuchten insbesondere die Abteilungen des kaufmännischen Betriebes und behandeln dabei die Elektronische Datenverarbeitung. Dieser Themenbereich umschließt knapp 1/10 des Buches.

Für das kaufmännische Hilfsgewerbe werden durchschnittlich 3 % des Gesamtraumes zur Verfügung gestellt. Da hier in den Ausführungen handelsrechtliche Bestimmungen den Vorrang haben, verwundert der Anteil bei FRITSCH mit 4 % nicht.

Im speziell-betriebswirtschaftlichen Themenkanon liegt der Hauptakzent der ersten drei Fachbereiche bei FRITSCH und KRUSE-HEUN in der Bankbetriebslehre. Den geringsten Anteil hat bei FRITSCH der Industriebetrieb, bei KRUSE-HEUN der Handelsbetrieb. SCHÖTZ-RIEDEL räumen dem Warenhandel einen verhältnismäßig großen und dem Industriebetrieb einen geringen Umfang ein. Versicherungswirtschaftliche Fragen machen im Durchschnitt 3 % des Umfanges aus.

Steuerrechtliche Erklärungen stehen bei FRITSCH wiederum stärker im Vordergrund als bei den anderen Autoren. KRUSE-HEUN allein führen noch ein Kurzkapitel "Staat und Wirtschaft", worauf ein Anteil von 1 % entfällt.

Für das Stichwörterverzeichnis werden 2 - 3 % benötigt.

Als Gesamtergebnis kann festgehalten werden, daß trotz geringfügiger Abweichungen unter den Lehrbuchautoren im allgemeinen ein Konsens vorherrscht über den relativen Anteil, den der einzelne Fachbereich zum Gesamtumfang des Buches einnimmt (A 59). Auf Besonderheiten wurde ausdrücklich aufmerksam gemacht. Die Vermutung liegt nahe, daß diese Proportionen von den Organen der staatlichen Schulbuchgenehmigung gutgeheißen werden.

5.5. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen

5.5.1. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen im allgemein-betriebswirtschaftlichen Themenkreis

Für die Betriebswirtschaftslehre als Schulfach ebenso wie ihre Darstellung in Schulbüchern ist auffallend, daß sie sich nicht vorwiegend als Produktionsbetriebswirtschaftslehre präsentiert, wie man vermuten könnte, weil über die Hälfte des Sozialproduktes der Bundesrepublik Deutschland seit zwei Jahrzehnten in Industrie und produzierendem Handwerk erstellt wird, sondern als Distributionsbetriebswirtschaftslehre unter besonderer Berücksichtigung des Handels. Wie die geschichtliche Untersuchung ergeben hat, ist dafür die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin maßgeblich. Die historischen Strömungen haben in dem allgemein-betriebswirtschaftlichen Bereich des Schulfaches noch das Übergewicht. Die aktuellen Tendenzen kommen daher zu kurz, wenn auch dabei nicht übersehen wird, daß ein Ausschnitt der Industriebetriebs-

wirtschaftslehre unter den speziellen Betriebslehren zu finden ist (A 60). Als Beweis mögen die Abschnitte "Warenbeschaffung - Lagerung der Ware - Warenabsatz" als systematische Themenfolge angeführt werden (Q 61). Der eigentliche Akt der Sachgüterproduktion fehlt.

Legt man die wissenschaftliche Systematik GUTENBERGS zugrunde, müßten nach Produktion und Absatz Finanzierungsprobleme erörtert werden (L 62). Fragen der Finanzierung tauchen in den Schulbüchern im Zusammenhang mit der Gründung der Unternehmung unter der Bezeichnung "Kapital" oder "Kapitalbeschaffung" auf. Daß der dynamische Unternehmer nicht allein bei der Gründung, sondern ständig Investitionen tätigen muß, um den Anschluß an die Konkurrenz nicht zu verlieren, und dafür finanzielle Mittel gebraucht, wird nicht erwähnt, obwohl die Einsicht in diesen Funktionszusammenhang das problemlösende Lernen unterstützte.

Eine statische Sicht von Kapitalbeschaffung und Kapitalanlage aus der Perspektive der Bilanz vermag nicht allein zufriedenzustellen. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Schülers zu stark auf die Bilanz gerichtet mit ihrem Eigen- und Fremdkapital. Eigen- und Fremdkapitalzuführungen sind die beiden Möglichkeiten der Außenfinanzierung; die überaus bedeutsame Art der Innenfinanzierung, die sogenannte Selbstfinanzierung (Gewinnrestfinanzierung oder Finanzierung über den Preis), die als eine der wichtigsten Quellen der Mittelherkunft (A 63) zu betrachten ist und als Mitursache für den schnellen Wiederaufbau der Unternehmungen nach dem letzten Weltkrieg anzusehen ist, weil der Kapitalmarkt bis Mitte der fünfziger Jahre kaum etwas hergab, bleibt unberücksichtigt (A 64). Sollte die Erklärung dieser Finanzierungsart etwa verschiedenen Gruppeninteressen zuwiderlaufen?

Es ist zu begrüßen, daß ein Schulbuch (Q 65) bei den langfristigen Krediten auf eine ausführlichere Behand-

lung des Themas an anderer Stelle hinweist; es ist unklar, warum bei den kurzfristigen Krediten nicht ähnlich verfahren wird.

Fragen der Kapitalbeschaffung umfassen zum einen knapp eine halbe Seite (Q 66), zum anderen gut eine halbe Seite (Q 67), zum dritten eineinviertel Seite (Q 68). Eine Verbindung zur Investition im eigentlichen Sinne wird im ersten Fall nicht hergestellt, im zweiten macht der Zusammenhang von Finanzierung und Investierung eine Seite aus, im dritten Fall zweieinviertel Seiten. Quantität und Qualität stehen in allen drei Fällen in positiver Korrelation zueinander. Es ist müßig, hier noch auf Bedeutung der Finanzierungsarten, steuerliche Vorteile der Finanzierung, Über- und Unterfinanzierung oder die goldene Regel der Finanzierung im Detail einzugehen.-

Befragt man Schulbücher nach dem Gewinn des Unternehmers, so fallen die Antworten nicht völlig identisch aus. Die Elemente des Gewinns werden im Zusammenhang mit der Kalkulation analysiert, weil ohne Einbeziehung kalkulatorischer Posten der Preis für eine Ware nicht richtig ermittelt werden kann. Die Frage nach der Gewinnbeteiligung stellt sich in diesem Kontext nicht.

Eine in den Schulbüchern vertretene Auffassung zählt zum Gewinn den Unternehmerlohn, das Entgelt für seine im Betrieb geleistete Tätigkeit, den Zins, das Entgelt für das investierte Eigenkapital, und die Risikoprämie, eine Entschädigung für das allgemeine Unternehmerrisiko. Damit soll das Wagnis abgegolten werden, daß der Unternehmer seine Vermögenswerte verlieren kann (Q 69). Eine andere Auffassung zählt als viertes Element den "eigentlichen Unternehmergewinn" hinzu (Q 70), eine weitere Erklärung fehlt. Im Schulbuch von FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ wird zur Verdeutlichung ein Hinweis auf die Produzentenrente erteilt (Q 71). Damit soll ausgesagt werden, daß der Gewinnaufschlag, der bereits die drei oben

erwähnten Komponenten enthält, noch höher sein kann, wenn die Marktverhältnisse einen Zuschlag für den vierten Bestandteil gestatten, was einem mit niedrigen Kosten produzierenden Unternehmer möglich ist und was für einen Grenzbetrieb entfällt.

Über den Gewinn bestehen in der Öffentlichkeit recht unklare Vorstellungen, und daher ist um so begrüßenswerter, daß hier mehr Einsichten gewonnen werden können. Es wäre hierbei eine Querverbindung zur Gewinn- und Verlustrechnung angebracht. Der Autor lieferte zugleich einen Impuls für die Problemstellung, durch Vergleich zu prüfen, ob sich der kalkulierte Gewinn auch tatsächlich in der Finanzbuchhaltung niederschlägt und wovon seine Höhe abhängt.

Für Schulbücher, die im Vorwort betonen, daß sie am Schluß einzelner Abschnitte Anwendungsaufgaben stellen, ist interessant, in concreto zu kontrollieren, welche Komplexe bezüglich des Gewinns überdacht werden sollen. Die "Aufgaben dienen der Wiederholung sowie der gedanklichen Weiterführung des Lehrstoffes und sollen gleichzeitig dem Lernenden Anstöße zu selbständiger Arbeit geben"(Q 72). Offenbar treten bezüglich des Gewinns keine Probleme auf, mit anderen Worten: entsprechende Fragen fehlen (Q 73).

Gerade eine solche "Reizsituation" sollte pädagogisch genutzt werden, Fragen aufzuwerfen: Welcher Unternehmerlohn erscheint einer bestimmten Gruppe von Einzelhändlern, Großhändlern, Fabrikanten angemessen? Welche lohnbildenden Faktoren sind zu berücksichtigen? Welche Vergleiche müßten gezogen werden? Wie hoch müßte der Kapitalzins angesetzt werden? Weshalb ist eine Risikoprämie berechtigt? Warum braucht nur das Risiko des Kapitalverlustes seitens des Unternehmers entschädigt zu werden? Anschlußfrage: Weshalb enthält der Lohn des Arbeitnehmers nicht auch eine volle Risikoprämie für einen mög-

lichen Verlust des Arbeitsplatzes? Derartige Fragestellungen, insbesondere wenn sie ehemalige Tabus berühren, beleben die teilweise ermüdenden Fakten und schaffen eine Motivation, sich eine eigene Meinung zu bilden und sie zu äußern.-

Abgrenzungsprobleme besonderer Art ergeben sich bei den Ausführungen zum Komplex Betrieb - Unternehmung. Die wissenschaftliche Betriebswirtschaftslehre stellt Unternehmung in der kommerziellen Dimension als den finanziell-rechtlichen Oberbau eines Betriebes dar, während der Betrieb in der technischen Dimension als die Stätte der Leistungserstellung definiert wird. Diese Differenzierungen werden von vielen betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbüchern adaptiert.

Ein modernes Schulbuch verzichtet auf diese Unterscheidung; hier wird der Mut bewiesen, eine Überlegung, die nicht durchgängig aufrecht erhalten werden kann, ersatzlos fallen zu lassen. Sie trägt nur zur Verunsicherung des Schülers bei, ohne ihm eine Einbuße an Einsichten zuzufügen. In dem angesprochenen Werk wird vorwiegend der Terminus "Betrieb" benutzt; bei Einteilungen, die unter dem Gesichtspunkt "Rechtsform" getroffen werden, häuft sich der Gebrauch des Wortes "Unternehmung" (Q 74).

Es empfiehlt sich, die Begriffe im weitesten Sinne ausdrücklich zu identifizieren. So wird stillschweigend verfahren, wenn in den Büchern "Wesen und Aufgaben des Betriebes" oder "Arten des Betriebes" behandelt werden.

Es folgt dann die Trennung in Unternehmung und Betrieb. "Die Unternehmung ist die rechtliche Form eines Betriebes. Im Namen der Unternehmung werden Rechtsgeschäfte abgeschlossen. Wer ein Unternehmen gründet oder erwirbt, nimmt ein Unternehmerwagnis auf sich." "Der Betrieb ist die Stätte der Leistungserstellung, also die s i c h t b a r e Form der Unternehmung. Eine Unternehmung kann mehrere Betriebe haben" (Q 75).

Der erste Satz zur Unternehmung ist sinnvoll, weil nach Handelsrecht die unterschiedliche juristische Ausgestaltung einer produzierenden Einheit Unternehmung oder Unternehmungsform geheißen wird. Der zweite Satz ist nur bedingt richtig. Wenn statt "im Namen der Unternehmung" die Ausdrucksweise "für die Firma" gebraucht worden wäre, ist die Aussage rechtlich haltbar. Sie paßte aber nicht in diesen Begründungszusammenhang. Neun Zehntel aller Unternehmungen sind Einzelunternehmen. Nur rechts- und geschäftsfähige Personen oder deren Vertreter, dazu zählt weder die Einzelunternehmung noch die Personalgesellschaft, können zweiseitig verpflichtende Rechtsgeschäfte wirksam abschließen. Im Namen der Unternehmung können Willenserklärungen nur dann rechtswirksam abgegeben werden, wenn das Unternehmen eine juristische Person darstellt, was für Kapitalgesellschaften und Genossenschaften zutrifft.

Auf das Unternehmerwagnis einzugehen erübrigt sich im Zusammenhang mit Unternehmung. Es ist unverständlich, warum der Betrieb die s i c h t b a r e Form der Unternehmung darstellt. Findet nach Ansicht der Autoren ein Betriebsübergang etwa sichtbar, ein Unternehmenserwerb dagegen unsichtbar statt?

An anderer Stelle heißt es: "Unlauterer Wettbewerb liegt vor, wenn ein Betrieb zum Zwecke des Wettbewerbs Handlungen vornimmt, die gegen die guten Sitten verstoßen" (Q 76).

Diese Teile illustrieren fürs Ganze, daß keine sprachlich saubere und rechtlich unanfechtbare Terminologie gewählt wird. Der Begriff "Betrieb" wird willkürlich verwendet, auch dann, wenn nach vorgegebener Differenzierung - wie im letzten Beispiel - Unternehmung die richtige Nomenklatur wäre. Selbst im Hinblick auf die Kostenrechnung, bei der Aufwendungen unternehmungsbezogen und Kosten betriebsbezogen erklärt werden, ist die

Aufrechterhaltung der Trennung nicht mehr notwendig (A 77) In der derzeitigen Form sind die definitorischen Festlegungen eine Quelle von Mißverständnissen.-

Wenn in einem Schulbuch die gemeinwirtschaftlichen oder öffentlichen Betriebe vorgestellt werden "(z.B. die Verkehrsbetriebe und Versorgungsbetriebe - Gas-, Wasser-, Elektrizitätswerke - der Gemeinden), die nicht in erster Linie einen Überschuß erzielen wollen, sondern den Verbrauchern ihre Leistungen so billig wie möglich, allerdings unter Deckung der Selbstkosten zur Verfügung stellen (= Kostendeckungsbetriebe)" (Q 78) und kurz darauf angeführt wird: "Auch in der Marktwirtschaft gibt es Betriebe, die keine öffentlichen Unternehmungen sind: die öffentlichen Betriebe" (Q 79), so enthalten diese beiden Sätze manche Ungereimtheiten:

(1) Verkehrs- und Versorgungsbetriebe der Großstädte werden in aller Regel in Form einer Kapitalgesellschaft geführt, sie sind folglich privat-rechtliche Unternehmungen mit eigener Rechtspersönlichkeit. Die Fachliteratur spricht von Unternehmungen der öffentlichen Hand (L 80), die ihrerseits wiederum nicht mit öffentlichen Unternehmungen verwechselt werden dürfen, wie Sparkassen in Nordrhein-Westfalen, die eine Rechtsform nach öffentlichem Recht besitzen (L 81).
(2) Das Prinzip der Gemeinwirtschaft besagt, daß eine limitierte Gewinnerzielung angestrebt werden soll. Das kommunale Verfassungsrecht fordert von den wirtschaftlichen Unternehmungen, daß sie einen Gewinn abwerfen sollen und konkretisiert dessen Höhe (L 82).
(3) Neben dem gemeinwirtschaftlichen Prinzip muß das Kostendeckungsprinzip für öffentliche Einrichtungen beachtet werden. Die Benutzungsgebühren für die Müllabfuhr, die Straßenreinigung, für Schlacht- und Viehhöfe sollen kostendeckend sein (L 83). Weder eine Kostenüber- noch eine Kostenunterdeckung ist dabei gewollt.- Von dem Kostendeckungsprinzip ist wiederum das sogenannte Zuschußprinzip (L 84) zu trennen.-

Zum Thema "Abschreibung" findet man keine besonderen Ausführungen in den Kurzausgaben der Betriebswirtschaftslehre-Bücher, statt dessen wäre die Problematik in Buchführungsbüchern nachzuprüfen. Betriebswirtschaftliche Schulbücher mit umfangreicherem Inhalt erfassen dieses Thema gesondert. Handelsrechtliche, steuerrechtliche, kalkulatorische und volkswirtschaftliche Aspekte ergeben hierzu erst ein abgerundetes Bild. Während in früheren Jahren die steuerrechtliche Seite völlig außer acht blieb, gibt es nunmehr entsprechende Bezüge (Q 85), die sich an den Ansprüchen der Praxis zu orientieren haben.

In diesem Punkt erfährt der Schüler, daß die Finanzverwaltung "besondere Tabellen über die regelmäßige Nutzungsdauer abnutzbarer Wirtschaftsgüter" (Q 86) aufstellt. Es sollte noch hinzugefügt werden, daß die AfA-Tabellen im Bundessteuerblatt veröffentlicht werden. Sie enthalten die Nutzungsdauer der Gegenstände und den sich daraus ergebenden AfA-Satz. Einige geltende AfA-Sätze könnten exemplarisch angeführt sein, z.B. für Personen- und Lastkraftwagen je 25 %, Büromöbel 10 %, Fotokopiergeräte 20 % (L 87).-

Wenn man moderne wirtschaftliche Entwicklungen auf ihren Niederschlag in Schulbüchern prüfen will, kann man anhand der Stichwörterverzeichnisse durch Proben herausfinden, welchen Informationsstand das Buch aufweist. Es wurden daraufhin in drei modernen für Handelsschulen bestimmten Ausgaben die Begriffe Abbuchungs- oder Einziehungsermächtigung, Automation, Container, Elektronische Datenverarbeitung, euro-cheque, Factoring, Forfaitierung, Leasing, Marketing und Switchgeschäfte aufzufinden versucht. Das Ergebnis war, daß in einem Buch sämtliche Termini (Q 88), in einem anderen sechs, wobei die Ausführungen zur Elektronischen Datenverarbeitung als besonders gut gewertet wurden (Q 89), und in dem dritten Werk vier der genannten Tatbestände erfaßt waren (Q 90).-

An einem Einzelbeispiel soll noch die Preisbindung der zweiten Hand erwähnt werden. Seit Beginn des Jahres 1973 bereiteten die Gesetzgebungskörperschaften eine Kartellnovelle vor, in der eine Änderung der Preisbindung der zweiten Hand für Markenwaren geplant war. Das Gesetz erhielt im August 1973 Rechtskraft, die Preisbindung der zweiten Hand wurde mit Ausnahme der Verlagserzeugnisse zum 31.12.1973 abgeschafft. In einem 1973 erschienenen Schulbuch wurde diese Entwicklung, die während der Drucklegung lediglich in Umrissen erkennbar war, berücksichtigt (Q 91).-

Unsere Analyse führt zu einer Reihe von Überlegungen. Vorweg sei betont, daß nicht der Eindruck entstehen darf, daß die Schulbücher generell im allgemein-betriebswirtschaftlichen Themenbereich unzulänglich sind. Wenn Mängel und Ungenauigkeiten aufgedeckt wurden, verteilten sie sich auf mehrere Bücher. Bei einem Urteil über ein Buch müßten seine Stärken und Schwächen gewichtet werden. Es kann andererseits nach dem Analysieren keinesfalls der Standpunkt vertreten werden, als sei alles Ausgeführte druckreif und eine Erörterung überflüssig. Konstruktive Kritik stellt eine Ausgangsbasis für Verbesserungen und neue Konzeptionen dar.

Thesenartig werden die wichtigsten Ansatzpunkte zusammengefaßt:

(1) Es sollte diskutiert werden, ob nicht eine Schwerpunktverschiebung von der Distributions- zur Produktionsbetriebswirtschaftslehre ratsam ist.

(2) Neben Einzelfakten dürfen Zusammenhänge nicht verdeckt werden.

(3) Verweisungen sollten nicht fehlen; sie machen auf Zusammengehöriges oder Verwandtes aufmerksam und erleichtern durch Assoziationsbildung das Verarbeiten und Einprägen von Sachverhalten.

(4) Tabus braucht es in der Betriebswirtschaftslehre nicht zu geben. Die für bestimmte Interessengruppen "heiklen" Themen bedürfen einer mutigen Behandlung.

(5) Für bedeutsame Themen darf nicht zu wenig Raum in den Schulbüchern zur Verfügung stehen.

(6) Die Aufgabenstellungen sollten bei einzelnen Themen nicht gehäuft, sondern besser gestreut sein.

(7) Unklare Begriffe schaffen unklare Vorstellungen. Sie erschweren die Lebensbewältigung.

(8) Aussagen sind nicht einzig unter fachlichen Aspekten, sondern auch unter dem Prinzip der Widerspruchsfreiheit zu prüfen.

(9) Unrichtige Darstellungen sollten angezeigt, von Fachleuten aufgegriffen und bei bestätigtem Verdacht korrigiert werden.

(10) Die Praxisbezogenheit der Aussagen darf nicht vernachlässigt werden.

(11) Das Betriebswirtschaftslehre-Buch hat nicht nur tradierende Funktion, sondern muß auch Neuerungen gegenüber aufgeschlossen sein.

(12) Kontinuierlich eintretende Änderungen dürfen nicht mit zu großem time-lag in die Schulbücher einfließen.

5.5.2. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen im speziell-betriebswirtschaftlichen Themenkreis

Die an Handelsschulen gebräuchlichen Betriebswirtschaftslehre-Bücher geben einen Einblick in speziell-betriebswirtschaftliche Themenkreise. Die anspruchsvollere Be-

zeichnung Handels- oder Industriebetriebslehre wird dabei mit Recht vermieden, statt dessen tragen die einzelnen Abschnitte die Überschriften "Der Handelsbetrieb", "Der Industriebetrieb", "Der Bankbetrieb", "Der Versicherungsbetrieb", "Die Besteuerung der Betriebe"(Q 92). Da es sich bei jedem Thema entsprechend dem zur Verfügung stehenden Raum nur um eine kurze Einführung handelt, können keine Ausführungen in der Breite und Tiefe eines speziell-betriebswirtschaftlichen Lehr- und Lernbuches erwartet werden. Die Problemfülle einer jeden speziellen Betriebswirtschaftslehre zwingt die Schulbuchautoren, berufsbedeutsame Prioritäten zu setzen.

Der Rahmen dieser Mikroanalyse läßt es nicht zu, alle besonderen Betriebswirtschaftslehren in die Untersuchung einzubeziehen. Als Schwerpunkt wird die Bankbetriebslehre gewählt. Banken pflegen Verbindungen zu allen anderen Betrieben der Wirtschaft. Da fast alle Tauschvorgänge Geldübertragungen nach sich ziehen, nimmt das Bankwesen im Wirtschaftskreislauf eine Schlüsselstellung ein. Die Kreditinstitute verwalten einen großen Teil des Volksvermögens, repräsentieren einen beachtlichen Teil des organisierten Geld- und Kapitalmarktes und sind unentbehrliche Träger des Zahlungsverkehrs, wobei die bargeldlose Zahlung im Vordergrund steht. Große Mengen an Buchgeld zirkulieren durch die Überweisungsnetze.

Ausgangspunkt der Betrachtung soll die Deutsche Bundesbank sein, jene Institution, die einerseits den Banken übergeordnet ist, weil sie zusammen mit dem Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen Aufsichtsfunktionen ausübt, und die andererseits als gleichberechtigte Partnerin im Kreditwesen auftritt, wenn sie mit bestimmten währungspolitischen Mitteln auf die Wirtschaft Einfluß nehmen will. Dazu bedarf sie der wirksamen Unterstützung der Kreditinstitute, die die Impulse der Zentralbank an die Wirtschaftsbetriebe weiterleiten.

Einige Schulbücher beginnen mit einer kurzen geschichtlichen Würdigung. In SCHÖTZ-RIEDEL (Q 93) heißt es unter anderem: "1948 wurde das Recht der Notenausgabe der Bank Deutscher Länder übertragen. Zugleich wurden 11 Landeszentralbanken gegründet." Die Darstellung des zweiten Satzes entspricht nicht der geschichtlichen Wirklichkeit. Unmittelbar nach dem letzten Weltkrieg wurde das frühere Reichsbanksystem in der britischen Zone auf dezentraler Ebene weitergeführt, in der amerikanischen und französischen Zone in den Jahren 1946 und 1947 durch selbständige Landeszentralbankgründungen abgelöst (L 94). Zwecks "Vereinheitlichung der Geschäftstätigkeit" (L 95) der regionalen Zentralbanken wurde 1948 die Bank deutscher Länder errichtet, die als Spitzeninstitut eines zweistufigen Notenbanksystems fungierte.

Im Zusammenhang mit der Organisation der Deutschen Bundesbank wird ausgeführt: "Die Bundesbank ist eine Körperschaft des öffentlichen Rechts". Für die Bank deutscher Länder war dieser Rechtsstatus ausdrücklich festgelegt; die gleiche Rechtsnatur wurde für die Nachfolgerin, die Deutsche Bundesbank, nicht vorgesehen. Anderenfalls wären Mitglieder zwangsweise in ihr zusammengeschlossen, was für die Bank deutscher Länder typisch war. Da 1957 ein einstufiges Notenbanksystem geschaffen wurde, war eine Änderung des Rechtsstatus naheliegend (L 96). Die Formulierung müßte daher lauten: "Die Deutsche Bundesbank ist eine bundesunmittelbare juristische Person des öffentlichen Rechts" (L 97).

"Organe der Bank sind das Direktorium und der Zentralbankrat" (Q 98). Diese Charakteristik ist unvollständig, weil das dritte Organ, die Vorstände der Landeszentralbanken, weder berücksichtigt noch seine Kompetenz erwähnt wird.

Im Zusammenhang mit der Notenausgabe findet man den problemlosen Satz "Je nach Wirtschaftslage kann sie viel oder wenig Geld ausgeben" (Q 99). Einerseits wird völlig

vernachlässigt, wie sich die Geldmengenregulierung vollzieht, andererseits wird in der Schülervorstellung ein Bild einer allmächtigen Institution aufgebaut, das mit der Realität nicht in Einklang zu bringen ist (A 100). Anhand von statistischem Material, das sowohl die Entwicklung der Konjunktur in den letzten beiden Jahrzehnten als auch die des Geldumlaufs darstellte, ließe sich eine entsprechende Geld- und Kreditpolitik der Notenbank in der genannten Alternative nicht nachweisen.- Bei den Geschäften der Bundesbank muß deutlicher hervorgehoben werden, daß in der Regel lediglich Banken bei ihr kurzfristige Kredite in Anspruch nehmen können. Auch die Nichtverzinslichkeit der Einlagen wäre ein Kriterium, das als Besonderheit einer Erwähnung bedürfte.

Es fehlt ein Hinweis, daß das sehr häufig von der Bundesregierung verfolgte Hauptziel der Vollbeschäftigung mit dem Hauptziel der Deutschen Bundesbank, den Geldwert zu sichern, in Konflikt gerät (L 101). Statt dessen werden nur Postulate aufgezeigt, ohne auf deren mit der Wirklichkeit meist nicht zu vereinbarenden Zusammenhang hinzuweisen. Daß die Deutsche Bundesbank die Wirtschaftspolitik der Regierung unterstützt (Q 102), sollte nicht als ihre "Aufgabe", sondern als ein gesetzlicher Auftrag klassifiziert werden. Man erhielte jedoch ein falsches Bild, wenn nicht zugleich die Autonomie, die Weisungsungebundenheit und die Aufsichtsfreiheit der Zentralnotenbank betont würden (L 103), die das Maß ihrer kreditpolitischen Verpflichtung gegenüber Organen des Bundes mindern.

Diese Gegenüberstellung nimmt die Kurzausgabe von KRUSE-HEUN (Q 104) in wesentlichen Punkten vor, jedoch ist hier die Überschrift zum Thema nicht treffend gewählt. Statt "Rechtsstellung" müßte sie "Verhältnis von Bundesregierung und Bundesbank" lauten. Die Rechtsstellung dagegen läßt eine Aussage über den Rechtsstatus der Bank erwarten.

In keinem der beigezogenen Schulbücher (Q 105) fehlt der Hinweis, daß das Hauptziel der Deutschen Bundesbank die "Sicherung der Währung" ist. Die Formulierung ist § 3 des Gesetzes über die Deutsche Bundesbank entnommen. Die Problematik, die die Aussage in sich birgt, bleibt offen.

Orientiert man sich an anderer Stelle des jeweiligen Buches über den Inhalt des Begriffes "Währung", so wird die Information noch unverständlicher, denn "die Geldverfassung", "die Geld- und Recheneinheit" oder "der Geldstoff" (Q 106) soll nicht stabilisiert werden. Das Gesetz meint in dem Zitat die Sicherung des Geldwertes oder der Kaufkraft.

Geldwertstabilität darf nicht unerklärt bleiben. Dem Lernenden kann nicht vorenthalten werden, daß die Norm mit der Wirklichkeit seit vielen Jahren nicht in Einklang zu bringen ist. Die Vorstellung von einer möglichen Neutralität des Geldes läßt sich mit den seit Jahren zu beklagenden beachtlichen Inflationsraten nicht vereinbaren.

Darüber hinaus ist es ein Gebot literarischer Sauberkeit, auch Gesetzeszitate als solche kenntlich zu machen, was in allen Fällen unberücksichtigt blieb. Es besteht kein Grund, dieses Faktum zu verschweigen.

Für die Währungspolitik der Bundesbank wird ein entsprechendes Instrumentarium benötigt. Insgesamt werden vier Instrumente ausgewählt, wobei in aller Kürze durchschnittlich ein Satz die Funktionsweise des einzelnen kreditpolitischen Mittels darstellt. Die starke didaktische Reduktion braucht hier nicht untersucht zu werden, die damit verbundenen Gefahren wurden bereits erwähnt. Kritisiert werden soll dagegen die sich anschließende Aufgabenstellung: "1. Wie steht es um die Wirksamkeit der monetären Instrumente der Bundesbank? 2. Warum

bedarf die Bundesbank bei ihren Bemühungen um die Stabilität der Währung der Unterstützung durch eine konforme Finanzpolitik des Bundes?" (Q 107)

Einerseits übersteigt die sprachliche Fassung der Fragen das Niveau der Jugendlichen. Zum anderen sind die Aufgaben aus dem Dargebotenen nicht annähernd lösbar. Der Schüler kann sich selbst - ohne Angabe weiterer Arbeitsmaterialien - hierüber kein Urteil bilden, und die Spezialliteratur ist für den Adressatenkreis des Schulbuches unverständlich (A 108). Die in der Betriebswirtschaftslehre ausgebildeten Diplom-Handelslehrer sind normalerweise nicht hinreichend informiert, um hier zu einem zuverlässigen Ergebnis zu kommen, es sei denn, sie hätten Spezialstudien in der Bankbetriebswirtschaftslehre (Frage 1) oder in der Finanzwissenschaft (Frage 2) betrieben. Eindeutig übersteigt die Aufgabenstellung bei weitem den Horizont der Schüler. Damit ist ihr Wert sehr in Frage gestellt.

Das Schulbuch von SPREER-VOLLMANN (Q 109) behandelt das Thema "Deutsche Bundesbank" nur stichwortartig und tabellarisch. Die klassische Gliederung in Aktiv-, Passiv- und Dienstleistungsgeschäfte ist der Ausgangspunkt, darüber hinaus werden noch die Zahlungsverkehrsgeschäfte aufgezählt, obwohl nach bankbetriebswirtschaftlicher Auffassung zum Dienstleistungsbegriff Wertpapier- und Zahlungsgeschäfte gehören (L 110). Bei jeder Rubrik tauchen Fehler auf. So wird zugeordnet: "Diskontgeschäft (Ankauf von Wechseln der LZB)" - statt Ankauf von Wechseln der Kreditinstitute durch die LZB, "Lombardkreditgeschäfte (Lombardkredite an die LZB)" - statt Lombardkredite der LZB an die Banken, "Einlagenannahme (unverzinslich) für die LZB" - statt Einlagenannahme durch die LZB, "Verwahrung und Verwaltung von Wertpapieren der LZB" - statt Verwahrung und Verwaltung von Wertpapieren durch die LZB, "bargeldloser Zahlungsverkehr für den Bund" - statt Zahlungsgeschäfte für

öffentliche Verwaltungen, Kreditinstitute und sonstige Kontoinhaber.

Hierbei ist nicht eindeutig auszumachen, ob die unhaltbaren Äußerungen mehr auf Unkenntnis der Sachverhalte oder auf unzulänglichen Gebrauch der Sprache zurückzuführen sind. Die Vermutung liegt nahe, daß die überwiegende Zahl der Mängel aus der starken sprachlichen Verkürzung und der oberflächlichen Formulierung resultiert (A 111).

Nicht allein das Thema "Deutsche Bundesbank" läßt in verschiedenen Lehr- und Lernbüchern Schwächen und einige Mängel erkennen, die eine kritische Analyse aufdeckt, in jedem anderen Kapitel ergeben sich Ansatzpunkte für eine bessere Aufarbeitung der Lerninhalte.

Im Zusammenhang mit dem Aktivgeschäft der Banken wird auf den "Kredit" näher eingegangen. Es ist sicherlich nicht vertretbar, auf Erklärungen bekannter Volkswirte zurückzugreifen, daß Kredit suspendiertes Mißtrauen oder mobilisiertes Vertrauen sei (A 112). Die jeweilige Kurzformel läßt wohl die Voraussetzung, weniger aber das Wesen dieses Phänomens deutlich werden. Zweckmäßig jedoch erscheint, auf den lateinischen Ursprung des Wortes zu verweisen, wie es im allgemeinen üblich ist. Die Erklärung muß genügend abstrakt sein, damit alle Objekte darunter subsumiert werden können: der Geldkredit, der Warenkredit und die Kreditleihe.

Die Aussage "Kredit (von lat. credere = glauben, vertrauen) ist die Übertragung von Kaufkraft oder Gütern auf andere Personen gegen das Versprechen späterer Rückvergütung" (Q 113) ist in dreierlei Hinsicht verbesserungsbedürftig:

(1) Obwohl der Bankkredit in der Regel mit Überlassung von Kaufkraft gleichgesetzt wird, trifft dies für den Fall des Avalkredites und des Akzeptkredites nicht zu, weil hier der Kunde an dem Vertrauen, dem

Ansehen der Bank, partizipiert. Hierbei wird weder unmittelbar Kaufkraft noch irgendein Sachgut übertragen.

(2) Ein ausdrückliches Versprechen braucht nicht in jedem Fall vorzuliegen, denn beim Warenkredit kann der Käufer von alternativen Zahlungsbedingungen, z.B. Barzahlung oder Zielkauf, Gebrauch machen. Das Vertrauen des Verkäufers in die Zahlungsfähigkeit des Käufers ist aber unabdingbar für die mögliche Gewährung des Lieferantenkredites.

(3) Rückvergütung läßt auf Rückzahlung schließen. Nicht jede Gegenleistung des Kreditnehmers muß eine Zahlung darstellen. Man kann Sachgüter kreditieren, indem man dem Kreditnehmer die Verpflichtung auferlegt, diese oder andere Waren zu einem späteren Zeitpunkt an den Kreditgeber zu liefern.

Um vor allem das Risiko des Kredits transparent zu machen, das aus der zeitlichen Divergenz von Leistung und Gegenleistung herrührt, empfiehlt sich etwa folgende Umschreibung: Kredit ist eine Leistung in der Gegenwart im Vertrauen darauf, daß eine Gegenleistung in der Zukunft erbracht wird.

Beim Thema "Wechseldiskontkredit" bestätigte sich die Vermutung, daß sich übereinstimmende Erklärungen von Auflage zu Auflage fortpflanzen, obwohl sie unvollständig sind. Die Umschreibung des Begriffes in der 54. Auflage lautet: "Unter Diskontgeschäft versteht man den Ankauf von Wechseln vor dem Verfalltag unter Abzug von Zinsen"; die 168. Auflage formuliert: "Unter Diskontkredit versteht man den Ankauf von Wechseln unter Abzug von Zinsen (Diskont) bis zum Fälligkeitstag" (Q 114). Beide Darstellungen gehen auf die Besonderheiten dieser Kreditart nicht genügend ein.

Drei wesentliche Merkmale sollten hervorgehoben werden:

(1) Der Einreicher des Wechsels bei der Bank ist Kreditnehmer, der über den Barwert des Wechsels verfügt. Er selbst zahlt im Regelfall den Kredit nicht zurück, dazu dient der Erlös aus der Einlösung des Wechsels durch den Bezogenen.
(2) Während Kreditzinsen normalerweise am Ende einer Rechnungsperiode (ex post) zu zahlen sind, werden sie hier bei Gewährung des Kredits (ex ante) fällig. Die Laufzeit des Kredits läßt sich im voraus wegen des bekannten Fälligkeitstermines exakt bestimmen.
(3) Während die Kreditsumme normalerweise um die Belastung der Sollzinsen zunimmt, wird beim Wechsel der Zins (Diskont) von der Kreditsumme abgezogen.

Des weiteren sollte bei der Höhe der Kosten darauf aufmerksam gemacht werden, daß der Diskontkredit unter den kurzfristigen Bankkrediten in der Regel der billigste ist. Das Risiko der Kreditierung ist dadurch verringert, daß zum einen mindestens zwei Partner für die Einlösung eines gezogenen Wechsels haften und zum anderen die Strenge des Wechselrechts und das beschleunigte Verfahren im Urkundenprozeß dem Kreditgeber eine günstige Ausgangsposition bei einer möglichen Klage verschaffen.

Weder Kurz- noch Hauptausgaben betriebswirtschaftlicher Schulbücher (Q 115) charakterisieren die Differenzierungsmerkmale genügend. Selbst Bankbetriebslehrebücher lassen den Modus der Rückzahlung des Wechselkredits nicht hinreichend deutlich werden (Q 116).-

Den Bankgeschäften wird in der Regel eine Gliederung der Kreditinstitute vorangestellt. Die Einteilung wird nach bestimmten Oberbegriffen, wie Rechtsform, Größe, Hauptgeschäftszweig, durchgeführt.

Die Unterscheidung nach der Rechtsnatur zeigt, in welchen Unternehmungsformen Kreditinstitute betrieben werden. Eine solche Klassifikation hat lediglich dann einen Aussagewert, wenn der Schüler aufgrund eines oder

mehrerer Merkmale die Banken dem einen oder anderen Typ zuordnen kann und wenn Folgerungen an die Differenzierung geknüpft werden. Somit wird erkennbar, daß die Unterscheidung keinen Selbstzweck darstellt.

Aussagen wie "Die meisten deutschen Banken sind Privatbanken. Es zählen dazu die Aktienbanken und die Privatbankhäuser" (Q 117) sind zu unbestimmt, als daß der Schüler jetzt Klarheit erlangt hätte. Aktienbanken lassen sich von der Firmierung her identifizieren. Der Begriff "Privatbankhaus" umfaßt die Privatbankiers, also Kaufleute, die als Einzelunternehmer oder als Teilhaber von Personalgesellschaften ihrem Gewerbe nachgehen. Mithin wären Banken in der Rechtsform der Aktiengesellschaft, der Gesellschaft mit beschränkter Haftung und der Kommanditgesellschaft auf Aktien in dieser Aussage nicht erfaßt. Sie werden Privatbanken geheißen. Alle Kreditinstitute, die zum Privatbankwesen gehören, kann man an ihrer privatrechtlichen Organisationsform erkennen. Diesem Banktyp ist das Streben nach maximaler Rentabilität eigen, was Ausdruck der erwerbswirtschaftlichen Orientierung ist.

Eine Unterscheidung nach der Größe in Groß-, Mittel- und Kleinbanken und eine exemplarische Zuordnung einiger Kreditinstitute zur jeweiligen Gruppe hat einen äußerst geringen Informationswert (Q 118). Der Terminus "Größe" repräsentiert keinen absoluten Maßstab. Der Schüler müßte aufgrund bestimmter Kriterien, wie Einlagenbestand, Eigenkapital, Zahl der Beschäftigten, Marktanteil, in die Lage versetzt werden, die Größe eines Kreditinstituts zuverlässig zu beurteilen. Zudem wäre Umfang oder Ausdehnung des Geschäftsgebietes eine treffendere Kennzeichnung dessen, was im Schulbuch ausgedrückt werden soll, denn hier werden die Großbanken den überregional, die Mittelbanken den regional und die Kleinbanken den lokal bedeutsamen Kreditinstituten gleichgesetzt.

Ebenso erscheint es nicht zulässig, den komplexen Begriff "Spezialbanken" lediglich mit Beispielen belegen zu wollen (Q 119). Die Spezialisierung kann darin liegen, daß ein Kreditinstitut eng begrenzte Aufgaben wahrnimmt, daß es durch Gesetz einen Sonderauftrag erhalten hat oder daß es nur innerhalb einer Branche oder für einen Konzern oder für bestimmte Bevölkerungskreise tätig wird.

Neben den Hypothekenbanken können neuerdings Bausparkassen mit ihrer wichtigen sozialen Funktion uneingeschränkt als Spezialkreditinstitute gewertet werden, nachdem der Gesetzgeber sie mit Wirkung vom 1.1.1973 nicht mehr dem Ausnahmekatalog des § 2 KWG unterstellt und sie in den Rang der Banken erhoben hat (L 120).

Bei den Wertpapiergeschäften (Q 121) reicht es nicht aus, eine Vielzahl von Details über die einzelne Wertpapierart aneinanderzureihen, ohne einen Vergleich anzustellen, welche spezifischen Eigenschaften die jeweilige Anlageform aufweist. Der Schüler sollte zumindest nach dem Studium dieses Kapitels begründen können, ob er freie Einkommensteile eher in Gläubiger- oder in Teilhaberpapieren anlegt, wobei ihm das Schulbuch Hilfen für seine Entscheidung anbieten muß. Durch eine "Begriffsspalterei" wird die Qualifikation noch nicht erworben.

Den Gipfel der Unvollkommenheit bildet die Erklärung (Q 122) "Einlagen entstehen, wie das Bilanzbild zeigt, vornehmlich durch die Kreditgewährung der Banken, durch die Schaffung von Giralgeld (Kreditschöpfung)". Einlagen können auf mannigfache Art begründet werden, durch Bareinzahlung, durch Überweisungen im Banknetz von einem Scheckkonto auf das andere und auch durch unbare Verfügung über einen Kredit, wenn der Gegenwert auf einem Scheckkonto seinen Niederschlag findet. Wie sollte der dynamische Vorgang der Kreditschöpfung aus einem statischen Bilanzbild ablesbar sein, wenn nicht einmal

eine Buchung eine Veränderung des Bilanzbildes anzeigt?

Alsdann wird unter anderem behauptet: "... gewährt sie einen Kontokorrentkredit, so erhöhen sich durch die Gutschrift des Kreditbetrages ihre Einlagen" (Q 123). Nach der deutschen Buchungsmethode wirkt sich ein Kontokorrentkredit bilanziell nicht so aus (L 124), wie das Zitat es ausdrückt. Erst seine Inanspruchnahme läßt durch die Sollbuchung auf dem Konto des Kreditnehmers eine Forderung der Bank entstehen; die Einlagen des Kreditinstituts erhöhen sich nicht, wenn der disponierte Betrag einem Konto gutgeschrieben wird, das einen Debetsaldo in entsprechender Höhe aufweist.-

Der Zweck der Bankenaufsicht wird ebenso wie das Wesen des Bankgeheimnisses nur in einem Buch angeschnitten (Q 125). Daß Banken im Gefüge der Wirtschaft eine besondere Machtstellung ausüben, weil sie vielfach zu Holding-Gesellschaften von Wirtschaftsbeteiligungen geworden sind, weil sie das Stimmrecht von Tausenden von Kleinaktionären wahrnehmen, weil sie auf Grund der Frühzeitigkeit ihrer Informationen Dispositionen zu ihren Gunsten treffen können, das alles bleibt unberücksichtigt. PRITZKOLEIT schätzt die Kenntnis der Wirtschaftsvorgänge bei Mittel-, Groß- und Konzernbetrieben so hoch ein, daß sie "mit Gold nicht aufzuwiegen" ist. "Sie verschafft der Bank ein Monopol des Wissens um Struktur und Konjunktur unserer Wirtschaft, die von keinem wissenschaftlichen Institut erreicht werden kann" (L 126). Der Einfluß der Kreditinstitute auf andere Wirtschaftszweige durch Mitsprache und Mitregieren in den Organen der Kapitalgesellschaften darf nicht zu gering angesetzt werden, wenn andererseits auch die Auffassung, sie seien die eigentlichen "Drahtzieher" des Wirtschaftslebens, übertrieben erscheint.

Das Lernen für das künftige Berufs- und Privatleben darf solche wirtschaftlichen Realitäten nicht übersehen. Einzelne Fakten lediglich in einem "luftleeren Raum" zu be-

trachten, wirkt nicht oder wenig motivierend. Es kommt darauf an, Lernbedürfnisse dadurch zu wecken, daß Bezüge zur wirtschaftlichen Wirklichkeit hergestellt werden.

Eine Revisionsbedürftigkeit speziell-betriebswirtschaftlicher Lerngegenstände wird nicht nur für den Sektor Bankwesen festgestellt, ihre Notwendigkeit ließe sich auch anhand anderer Sachverhalte der besonderen Betriebswirtschaftslehre nachweisen. Ein Beispiel aus der Versicherungslehre mag noch für viele stehen. Im Vergleich zu dem kreditwirtschaftlichen Grundlagenwissen ist versicherungsbetriebliches Gedankengut in noch weitaus stärkerem Maße in den Schulbüchern komprimiert (A 127).

Im allgemeinen setzen die Überlegungen mit einer Umschreibung des Versicherungsprinzips ein und leiten über zu den beiden Versicherungszweigen. Kühn mutet die Behauptung an: "Jedermann geläufig ist die Unterscheidung in Sozialversicherung und Individualversicherung (Vertragsversicherung)" (Q 128). Da sich diese Formulierung nicht allein an die in der Berufsausbildung stehenden Jugendlichen, sondern auch an alle Handelsschüler richtet, kann nicht unterstellt werden, daß diese beiden Oberbegriffe und ihr Umfang jedem bekannt sind.

Als einziges Abgrenzungsmerkmal für die Sozialversicherung den gesetzlichen Zwang zu wählen (Q 129), ist nicht korrekt, weil auch hier die Institute der Selbstversicherung und der freiwilligen Weiterversicherung existieren. Nicht umsonst bleiben Angestellte, die der Versicherungspflichtgrenze der Krankenversicherung nicht mehr unterliegen, freiwillig in der Sozialversicherung mit ihrem anerkannt hinreichenden Leistungsangebot; sie verzichten mithin auf einen Wechsel zur Privatkrankenversicherung, weil sie hierbei gegebenenfalls Wartezeiten, Risikoausschlüsse, Beitragszuschläge, Risikoablehnungen, verringerte Leistungen in Kauf nehmen müßten. Ebenso wenig zutreffend ist die Generalisierung, die

Individualversicherung bliebe "dem freien Entschluß des Versicherungsnehmers überlassen" (Q 130). Mit der Kraftfahrzeughaftpflichtversicherung ließe sich das Gegenteil beweisen. In beiden Fällen führt nur eine Einschränkung der Aussagen zu einer richtigen Lösung. Dabei wäre es zweckmäßig, mehrere charakteristische Merkmale miteinander in Beziehung zu setzen, um die beträchtlichen Strukturunterschiede der beiden Versicherungsbereiche offenzulegen (L 131).-

Die Analyse des speziell-betriebswirtschaftlichen Themenkreises deckte wichtige Befunde auf, die noch kurz zusammengefaßt werden:

(1) Bestimmte Darstellungen in den Schulbüchern entsprechen nicht der geschichtlichen Wirklichkeit, andere sind unvollständig, unzutreffend oder unklar.

(2) Informationen vermitteln ein Bild von der Allmächtigkeit einer Institution, das von der Realität nicht bestätigt wird.

(3) Institutionen und deren Aufbau stehen stark im Vordergrund; Arbeitsweisen wirtschaftspolitischer Instanzen und Prozeßabläufe der initiierten Maßnahmen werden vernachlässigt.

(4) Zielvorstellungen des Gesetzgebers werden angeführt, ohne sie zu reflektieren, ohne sie mit früheren Aussagen zum gleichen Problem zu koordinieren, ohne auf Konflikte bei der Realisierung des Zieles zu verweisen.

(5) Eine Diskrepanz zwischen Norm und Wirklichkeit wird nicht aufgezeigt. Damit wird der Anschein einer Identität von Sollen und Sein erweckt.

(6) Krasse Niveauunterschiede zwischen Durchführung des

Lernprozesses und der Anwendung des zu Lernenden beeinträchtigen die Lernmotivation und den Lernerfolg.

(7) Wird ein Begriff im Gegensatz zu einer früheren Aussage mit einem anderen Inhalt belegt, sind weitere Interpretationen notwendig. Elemente einer Definition müssen sich in allen Punkten unter den zu klärenden Begriff subsumieren lassen. Sprachliche Gesetzmäßigkeiten dürfen nicht außer acht gelassen werden.

(8) Erklärungsweisen älterer Schulbuchausgaben werden ungeprüft übernommen, ohne neuere Einsichten zu verwerten.

(9) Arbeitsabläufe und Verfahrenstechniken werden in bestimmten Situationen der Struktur des Sachverhaltes nicht genügend angepaßt.

(10) Wissen und Einzelfakten werden statt "aktionistischer Verhaltensweisen" (L 132) über Gebühr akzentuiert. Ein umfangreiches Wissen bedeutet nicht zugleich Erwerb berufs- oder lebenswichtiger Qualifikationen.

(11) Dynamische Prozesse können nicht unmittelbar auf Grund eines statischen Modells verdeutlicht werden, das keine Hinweise auf Bewegungen oder Veränderungen impliziert.

(12) Sachverhalte im "luftleeren Raum" behalten zwar auf lange Sicht Gültigkeit, ihnen gelingt es aber nicht, ein Engagement der Schüler herauszufordern.

(13) Absolute Aussagen bergen die Gefahr in sich, die Wirklichkeit verzerrt zu spiegeln. Das gleiche gilt für Harmonievorstellungen, die bewußt oder unbewußt in ein Thema einfließen.

(14) Bestimmte Informationen sind daraufhin zu prüfen, ob sie den Grad der Fehldeutungen herabsetzen oder gegebenenfalls Mißverständnisse ausschließen. Bei strittigen Problemen müßte ein didaktischer Klärungsprozeß vorausgehen.

(15) Der Versuch, einseitig zugunsten oder zuungunsten einer Institution oder Situation Werturteile vorzulegen, sollte unterlassen werden. Wertentscheidungen können nach gründlichem Abwägen der Positionen dem Leser vorbehalten bleiben.

5.5.3. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen im betriebstechnischen Themenkreis

Betriebstechnische Fragen werden der Verkehrslehre zugerechnet und sind Teil des Schulfaches "Betriebswirtschaftslehre". Nach SEYFFERT gehören unter anderem Güter-, Zahlungs- und Nachrichtenverkehr nicht zum Forschungsgegenstand der wissenschaftlichen Disziplin "Betriebswirtschaft" (L 133), den genannten Verkehrslehren kommt ein propädeutischer Charakter zu. Ihre Kenntnis bildet vielmehr eine Voraussetzung für das Eindringen in bestimmte Gebiete der Betriebswirtschaftslehre (L 134).

In dem gleichnamigen Schulfach wird dieser Themenkreis damit gerechtfertigt, daß Tätige in der Wirtschaftspraxis die Grundzüge der Techniken kennen müssen, um in allen Betriebsabteilungen einsetzbar zu sein und dort optimale Lösungen zu finden. Für Beschäftigte in Verkehrs- und Außenhandelsbetrieben sowie teilweise auch im Kreditgewerbe ist die Beherrschung der Verkehrstechniken von großer Bedeutung, denn Schwerpunkte der Berufsarbeit konzentrieren sich hierauf. Die entsprechenden Speziallehrbücher weisen diesen Fragen daher auch eine zentralere Stellung zu (Q 135) als die Bücher für Handelsschulen, in denen der Umfang der Details beschränkt

werden kann, weil es sich hierbei um eine Einführung handelt, die die alternativen Möglichkeiten des Versandes, der Nachrichtenübermittlung und der Geldbewegungen beschreibt. Darüber hinaus trägt die Materie auch einen kleinen Teil zur Lebensbewältigung bei, denn der Verbraucher bildet eine "Station" innerhalb der Geld- und Güterströme des Wirtschaftskreislaufes und nimmt die Leistungen der Verkehrsträger ständig in Anspruch.

Im Vergleich zu den vorher behandelten Themenkreisen ist dieser Stoff im Durchschnitt wenig problemgeladen. Der Tauschverkehr soll reibungslos funktionieren, und auftauchende Hemmnisse, die von einem Menschen oder einem Gerät ausgehen, können den Wertefluß kurzzeitig behindern, aber nicht aufheben. Die Deskription des Leistungsangebotes der verschiedenen Verkehrsträger mit den spezifischen Formen und Merkmalen wirkt auf den Anfänger verwirrend.

Im Abschnitt "Zahlungsverkehr" wird der Schüler mit drei Zahlungsformen bekannt gemacht, der Barzahlung, der halbbaren und der bargeldlosen Zahlung (Q 136). Dieses Kategorienschema ist ein gutes Ordnungsmittel innerhalb der Vielfalt der Zahlungsarten, denn jede von ihnen läßt sich auf eine der drei Grundstrukturen reduzieren. Damit wird das Verständnis für die Materie und die Erfolgssicherung erleichtert, weil man nunmehr den Überblick trotz der Fülle der Einzelheiten nicht mehr verliert. Allerdings kommt man nicht umhin, die jeweiligen Zahlungsformen ihrem Wesen gemäß näher zu bestimmen. Unterbleibt es, entsteht ein Widerspruch, der dem aufmerksamen Beobachter nicht entgeht.

Der Dreiteilung im Kapitel "Zahlungsverkehr" steht eine Zweiteilung im Abschnitt "Zahlungsgeschäfte der Banken" gegenüber. Welche Lösung ist die richtige? Unter der Überschrift "Barverkehr" im letztgenannten Zusammenhang wird ausgeführt: "Die Banken nehmen für Rechnung ihrer

Kunden Einzahlungen entgegen und leisten Auszahlungen" (Q 137). Bei näherer Betrachtung fällt auf, daß die Erklärung die zweite Form des Kategorienschemas anspricht, und zwar die halbbare Zahlung und nicht den Barverkehr. Denn nur eine der beiden am Zahlungsvorgang beteiligten Parteien, entweder der Zahlende oder der Empfänger, bewegt Bargeld, während sich die Zahlung für die andere Partei als Buchungsvorgang auf einem Kundenkonto niederschlägt. Der Kassierer der Bank schaltet sich lediglich als Vermittler in den Zahlungsvorgang ein. Somit reicht eine Erklärung für Barzahlung nicht aus, die lediglich die Übertragung von Bargeld von einer auf eine andere Person ohne oder mit Vermittlung eines Dritten umfaßt. Eine negative Abgrenzung müßte noch hinzugefügt werden, die erkennen läßt, daß die Übergabe des Bargeldes keinen Buchungsvorgang des Zahlungsverkehrsträgers auf einem Kundenkonto auslöst.

Jetzt erst wird deutlich, daß der Bankkassierer fast ausschließlich halbbare Zahlungen erledigt. Nur in seltenen Ausnahmefällen zahlt oder empfängt er Bargeld, wenn beispielsweise ein Aufwand oder ein Ertrag der Bank in dieser Form abgewickelt wird. Mithin gehören nur solche Fälle zum Barverkehr der Kreditinstitute.

Die fünf Zahlungsverkehrsnetze werden in den einzelnen Schulbüchern in recht unterschiedlicher Weise didaktisch aufbereitet. Während sie in einem Fall kurz aufgezählt werden (Q 138), wird ihnen in anderen modernen Lehrbüchern mehr Beachtung geschenkt. Das Wissen um die Gironetze erschließt dem Schüler Erkenntnisse über die Abwicklungsdauer der unbaren Zahlungen, über rationelle Verrechnungssysteme, über die einzel- und volkswirtschaftliche Bedeutung dieses Massengeschäftes der Kreditinstitute, vermittelt ihm einen ersten Überblick über das Giralgeld und zeigt ihm an, wie Kaufleute durch Forderungsübertragung oder durch Eingehung von

Verpflichtungen bei Banken ihre Verbindlichkeiten unbar begleichen. Die dabei nachzuvollziehende Buchungstechnik kommt in keinem Buch zu kurz. Es ist sicherlich keine Schwierigkeit, die Netze isoliert voneinander zu betrachten. Die Problematik entsteht erst, wenn deren Verflechtung nachgewiesen werden soll. Die Autoren der Schulbücher liefern lediglich Lösungsansätze.

Das Schulbuch von FRITSCH führt hierzu aus: "In der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin gibt es 5 Gironetze, die untereinander in Verbindung stehen" (Q 139). Dieser lapidare Satz übergeht die eigentliche Problematik. Der Darstellung läßt sich nicht entnehmen, wie intensiv die Verflechtungen der einzelnen Systeme sind. Ist z.B. ein unmittelbarer Übergang vom Ringgironetz der Kreditgenossenschaften in das Spargironetz der Sparkassen in der Wirtschaftspraxis üblich? Solche Fragen lassen sich mit Hilfe der Informationen nicht beantworten.

Im Schulbuch SCHÖTZ-RIEDEL werden fallweise Verflechtungen an Einzelbeispielen erklärt. Von folgenden Verbindungen erfährt der Leser im Kapitel "Überblick über die Gironetze":

(1) unmittelbare Kontoführung mehrerer Kreditinstitute untereinander an einem Ort, der Nichtbankplatz ist;
(2) Abrechnung zweier Banken aus unterschiedlichen Gironetzen an einem Ort, der Bankplatz ist, über das LZB-System;
(3) Überweisungsweg von einer Großbank unter Einschaltung von zwei Landeszentralbanken zu einer Kreditgenossenschaft (Q 140).

Weitere Verflechtungen werden nicht erwähnt. Unberücksichtigt bleibt daher die Frage, ob es Übergänge vom Postscheck- in den Bankverkehr gibt; ebenso bleibt unberührt der unmittelbare Übergang vom Ringgironetz in das Spargironetz. Die Zahl der aufgezeigten Beispiele reicht als Grundmuster jedoch aus, den üblichen Lauf

einer Überweisung von einem ins andere Netz ohne und mit Beteiligung von Landeszentralbanken darzulegen.

Im Schulbuch KRUSE-HEUN heißt es unter der Überschrift "Verbindung der Gironetze": "Die Geldinstitute stehen ... über die Bundesbank (Landeszentralbanken), bei der fast alle Kreditinstitute Konten unterhalten, miteinander in Verbindung. Durch diese 'Übergängigkeit' entsteht ein geschlossenes Zahlungsverkehrsnetz" (Q 141). Der Explikation folgt eine Abbildung mit einem Kreis in der Mitte, der das Landeszentralbankgironetz symbolisieren soll, um diesen werden vier weitere Kreise gelagert, die den Mittelkreis zu einem kleinen Teil überlappen. Die Verschränkung der äußeren Kreise mit dem inneren deutet die intensiven Verbindungen der Gironetze mit dem LZB-Netz an. Die Abbildung macht zum einen nicht ersichtlich, ob Verknüpfungen der übrigen Gironetze untereinander existieren. Zum anderen wird offenbar das Postschecknetz, das in der Praxis eine ähnlich zentrale Rolle wie das LZB-Netz einnimmt und alle anderen Netze umschließt, in seiner Stellung nicht der Realität entsprechend ausgewiesen.

Da sich die wissenschaftliche Betriebswirtschaftslehre dieser Fragen nicht annimmt, müßte von seiten der Autoren eine endgültige Klärung herbeigeführt werden. Nur die Praxis des Zahlungsverkehrs kann verbindliche Auskunft darüber geben, welche Wege tatsächlich beschritten werden.

Betriebstechnische Zusammenhänge sind häufig eng verzahnt mit juristischen Fragen. So verwundert es nicht, daß bei den Trägern des Güterverkehrs teils ausführlicher, teils knapper auf die Rechtsgrundlagen eingegangen wird, in denen Haftungs- und Schadenersatzansprüche geregelt sind. Den Betrieben der Deutschen Bundesbahn und der Deutschen Bundespost mit ihren differenzierten Leistungen wird unter den Aspekten der Arten und Techniken des Versandes, der Tarifberechnung oder der Zu-

stellung besondere Beachtung zuteil. Kleine "Post-" und "Bahnbetriebslehren" mit einem Maximum an Einzelheiten werden vorgestellt. Da sich in diesen Bereichen ständig Änderungen vollziehen, man denke vor allem an Gebührenerhöhungen, müssen sie immer wieder neu in das Schulbuch eingearbeitet werden. Auch diese Tatsache verbietet es, im Unterricht veraltete Texte zu benutzen.

In didaktischer Sicht ist es dem Schüler angesichts der sich künftig anbahnenden Wandlungen und der vielen technischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Einzelheiten nicht zuzumuten, jeden "Ballast" in sich aufzunehmen. Er muß vielmehr angeleitet werden, einige Grundstrukturen zu erkennen und sich einzuprägen. Im übrigen soll er lernen, sich Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten, sobald Spezialkenntnisse von ihm gefordert werden.

Welche Schlüsse können aus der Analyse betriebstechnischer Fragen gezogen werden?

(1) Die Verkehrslehren haben einen propädeutischen Charakter. Einige grundlegende Kenntnisse sind für den kaufmännischen Beruf und im Privatleben notwendig.

(2) Erst in der Praxis, z.B. in Versandabteilungen oder bei der Abwicklung des bargeldlosen Zahlungsverkehrs, gilt es, die Kenntnisse zu perfektionieren, um mit Hilfe von technischen Geräten einen funktionierenden Güter- und Wertefluß sicherzustellen.

(3) Betriebstechnik birgt im Durchschnitt ein Minimum an Problematik in sich. Es überwiegt die Beschreibung der Institutionen und des Modus, wie sich die Verkehrsprozesse abwickeln lassen. Vom Inhalt her besteht kein besonderer Anreiz, sich mit dieser Materie nachhaltig auseinanderzusetzen.

(4) Zentralbegriffe, die gleichen sachlogischen Kategorien angehören, sollten frei von widersprüchlichen Aussagen sein. Eine Koordinierung der Inhalte ist anzustreben.

(5) Das Zusammengehörige darf nicht isoliert und simplifiziert werden. Das Zusammenwirken der Institutionen und das Ineinandergreifen der Funktionen sind darzustellen. Theoretische Lösungen bedeuten nicht gleichzeitig rationale Möglichkeiten praktischer Handhabung.

(6) Auftauchende betriebstechnische Probleme müssen konsequent zur Lösung geführt werden. Vorhandene Ergebnisse sind neu zu überdenken.

(7) Das Konglomerat von technischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Fragen erweist sich als anfällig bei Wandlungen des Wirtschaftsprozesses. Schulbuchänderungen sind die Folge.

(8) Der Didaktiker muß sich stets die Frage vorlegen, "welche Bedeutung ein Inhalt für einen bestimmten Kreis von Jugendlichen in einer bestimmten Situation und auf einer bestimmten Lebensstufe haben kann" (L 142). Die Grundstrukturen sollten sich von den Verästelungen besser abheben. Das erfordert einen weitgehenden Konsens dessen, was zum Kern- und zum Randwissen gehört.

5.5.4. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen im volkswirtschaftlichen Themenkreis

Die an Handelsschulen benutzten betriebswirtschaftlichen Bücher beginnen folgerichtig mit einer volkswirtschaftlichen Einführung in die "Grundbegriffe des Wirtschaftens". Bedürfnisse, Bedarf, Güter, Güterproduktion, Produktions-

faktoren, wirtschaftliches Prinzip und die Gliederung der Wirtschaft werden in diesem Zusammenhang erörtert. Aussagen der Schulbücher zum Thema "Bedürfnisse" und "Güter" werden zunächst untersucht.

Übereinstimmend legen alle drei schwerpunktartig in die Untersuchung einbezogenen Werke bei der Darstellung der Bedürfnisse die Dreigliederung Existenz-, Kultur- und Luxusbedürfnisse zugrunde (Q 143). Überwiegend wird die Systematik durch eine Strichskizze, die die genannten Bedürfnisse voneinander trennt, verdeutlicht. In zwei von drei Fällen erwecken die Lehrbuchautoren den Eindruck, als ob sich die starre Trennung aufrechterhalten läßt, obwohl die Grenzen recht fließend sind. Was ursprünglich zu den Kultur- oder gar Luxusbedürfnissen gerechnet wurde, z.B. der Wunsch, Radio zu hören, gehört heute nach allgemeiner gesellschaftlicher Auffassung zu den lebensnotwendigen Bedürfnissen. SCHÖTZ-RIEDEL deuten einen Teil des Problematischen an: "Deshalb lassen sich Kultur- und Luxusbedürfnisse nicht allgemeingültig auseinanderhalten" (Q 144).

Diese Aussage läßt sich auf Existenz- und Kulturbedürfnisse ohne weiteres übertragen. Das Bedürfnis, einen Personenkraftwagen für eine Reise zu benutzen, zählt zur Kategorie "Kulturbedürfnisse". Wenn jemand sein Auto unbedingt zur Berufsausübung benötigt, man denke an den Handelsvertreter oder an den Taxi-Unternehmer, deren wirtschaftliche Existenz überwiegend oder völlig von der Möglichkeit der Autonutzung abhängt, so fällt das Urteil nicht gleichlautend aus, und eine andere Einordnung muß gewählt werden.

In der Tat erhebt sich die Frage, ob nicht aus mehreren Gründen die alte durch eine neue Systematik abgelöst werden sollte, für die die Volkswirtschaftslehre eine Reihe von Alternativen zur Disposition stellt. Die Unterscheidung zwischen primären (erstrangigen) und se-

kundären (zweitrangigen) Bedürfnissen bietet sich an:

(1) Die Zahl der Abgrenzungsschwierigkeiten wird reduziert.
(2) Die Prioritäten der Dringlichkeit und deren Zusammenhänge werden klarer erkennbar.
(3) Die Termini lassen sich bei der Einteilung der Wirtschaft in die verschiedenen Sektoren mit Erfolg anwenden.
(4) Die Begriffe lassen sich auch als Erklärungsgrundlagen für die Entstehung des Sozialproduktes heranziehen.

Daß Bedürfnisse in langfristiger Betrachtung unersättlich sind, diese wichtige Regelmäßigkeit wird entweder gar nicht (Q 145) oder nicht deutlich genug herausgearbeitet (Q 146). WILHELM BUSCH formulierte die Erfahrungsregel wie folgt: "Ein Wunsch, wenn er erfüllt, kriegt augenblicklich Junge."

Die einführenden Erklärungen zum Begriff "Gut" lassen in allen drei Büchern den Bezug zu den Bedürfnissen erkennen. Daß Güter als Oberbegriff für Sachgüter und Dienstleistungen zu sehen sind, wird in einem Fall annäherungsweise (Q 147), anderorts aber nicht sauber voneinander getrennt (Q 148), selbst wenn der allgemeine Sprachgebrauch die wenig exakte Einteilung bevorzugt. Bei Güterproduktion liegt die Assoziation zum Sozialprodukt nahe. Das derzeitige Sozialprodukt der Bundesrepublik Deutschland (1973) besteht aber zu etwa 55 % aus Sachgütern und bereits zu 45 % aus Dienstleistungen. Würden unter Gütern nur Sachgüter verstanden, machte sich der Schüler bei der Erwähnung der gesamtwirtschaftlichen Güterproduktion eines Jahres ein falsches Bild.

Hinsichtlich der starren Trennung zwischen Konsum- und Produktionsgütern gilt das über die angeführte Bedürfniskategorie Gesagte. Die Waschmaschine in einem Waschsalon ist dem Produktionsgut, die des privaten Haushal-

tes dem "langlebigen" Konsumgut zuzurechnen. Die Bedeutung der Konsum- und Investitionsgüterproduktion in Relation zueinander wird nicht nachgewiesen (A 149). Die wichtigste Eigenschaft der Güter wird in der Regel völlig undifferenziert aufgezeigt, wie etwa, daß wirtschaftliche Güter knapp sind (Q 150). Hier wäre eine Einteilung in selten vorkommende, absolut knappe, relativ knappe und in Grenzen beliebig vermehrbare Güter wünschenswert. Zudem sollten die neuen Erkenntnisse des LINDERSCHEN Gesetzes verarbeitet werden. Zur Erhärtung der Betrachtung hätte der Lehrer genügend Beispiele zur Hand, wie Ölkrise oder Überflußgesellschaft, die dem Verstehenshorizont des Schülers angepaßt sind.

Auch anderen Aussagen ist skeptisch zu begegnen. Der Satz "Alle wirtschaftlichen Güter haben einen Preis" (Q 151) ist in seiner absoluten Formulierung irreführend. Man denke an bestimmte Leistungen der öffentlichen Hand. Hiermit wird nicht in Frage gestellt, daß jede Produktion wirtschaftlicher Güter Kosten verursacht.

Nach der ersten Sichtung zweier Abschnitte ist als Ergebnis festzuhalten, daß viele Fakten unproblematisch und undifferenziert dargestellt werden. Statt einer begrenzten "Meinungsvielfalt" wird eine "Meinungseinheit" geboten, die den Kern einer einseitigen Informierung in sich trägt und zu dogmatischen Schülerhaltungen führt. Dabei ist bewußt die Abgrenzung des Stoffumfanges im einzelnen nicht angesprochen, weil in erster Linie das Vorhandene auf seine Gültigkeit getestet werden sollte.

Der volkswirtschaftliche Themenbereich "Geld, Währung und Währungspolitik" ist sowohl in den Kurzausgaben als auch in den umfangreicheren Werken - hier in breiterer Form - abgehandelt. Eine Interpretation für Geld fehlt in den allermeisten Fällen, so in den Schulbüchern von

FINDEISEN-GROSSMANN (Anlage Bwl-22 und 23 - Q 152), von KRUSE-HEUN (Q 153), von SPREER-VOLLMANN (Q 154), von FRITSCH (Q 155) und von SCHÖTZ-RIEDEL (Q 156). In der Kurzausgabe von KRUSE-HEUN (Q 157) wird eine Erklärung für Geld im rechtlichen Sinne angeboten. Geld "ist das vom Staat mit Annahmezwang ausgestattete gesetzliche Zahlungsmittel. Im Gebiet der Bundesrepublik ist das die Banknote."

Geld allein unter rechtlichem Aspekt zu erklären erscheint aus mehreren Gründen untunlich:

(1) Geld ist eine typisch wirtschaftliche Erscheinung, was gesetzliche Regelungen nicht ausschließt.
(2) Es wird vorwiegend nicht erklärt, was das Wesen des Geldes ist, sondern wozu das Geld dient.
(3) Geld letztlich nur noch auf die Banknote zu reduzieren führt zu keiner richtigen Auffassung.

Die Hauptausgabe von FRITSCH (Q 158) und der Grundriß der Wirtschaftslehre von FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ bieten eine Begriffsklärung an, die von der Anweisetheorie, einer der herrschenden Deutungsweisen der Volkswirtschaftslehre für Geld, abgeleitet wird. Danach ist Geld eine "Anweisung auf einen Anteil am Sozialprodukt einer Volkswirtschaft" (Q 159). Die Interpretation stellt Geld- und Güterseite einander gegenüber und erklärt in typisch wirtschaftlichem Sprachgebrauch, daß Geld keinen Selbstzweck erfüllt, sondern als Mittel zum Zweck bestimmt ist.

Somit liegt es nahe, weitere Akzente der Erklärung auf die Funktion des Geldes zu verlagern, wobei generell zwischen Haupt- und Nebenaufgaben entsprechend der wirtschaftlichen Bedeutung unterschieden werden sollte, was selbst in den umfangreicheren Betriebswirtschaftslehre-Büchern unterbleibt. Die Aufgaben des Geldes lediglich aufzuzählen, ohne sie mindestens mit einem Satz näher zu umschreiben, wie in zwei Büchern verfahren wird (Q 160), empfiehlt sich nicht, weil die Schüler hierdurch nicht im Denken gefördert, sondern höchstens

zum Auswendiglernen von möglicherweise Unverstandenem verleitet werden.

Leider schleichen sich in den Erklärungen Fehler ein, wenn es beispielsweise heißt:"das Geld ist das gesetzliche Zahlungsmittel" (Q 161). Die Aussage ist schlichtweg falsch, weil sie für Buchgeld und Geldersatzmittel nicht, für Münzgeld nur teilweise zutrifft. Selbst ein Buch, das den Anspruch erhebt, ein "geeignetes Werk zur Vorbereitung auf das Fachhochschulstudium" zu sein und für das sechs Verfasser verantwortlich zeichnen (Q 162), stellt diesen Sachverhalt nicht richtig dar. "In der Bundesrepublik Deutschland sind Banknoten und Münzen in Deutscher Mark gesetzliches Zahlungsmittel. Für sie besteht Annahmezwang..." (Q 163). Seit 1950 ist gesetzlich fixiert (L 164), daß für auf Pfennig und auf Mark lautende Münzen Annahmezwang bis zu jeweils bestimmten Höchstbeträgen besteht, darüber hinaus ist - mit Ausnahme der öffentlichen Kassen - keiner zur Annahme höherer Beträge verpflichtet (L 165). Anhand dieser Regelung läßt sich das Problembewußtsein der Schüler fördern, wenn man hinterfragt, was den Gesetzgeber veranlaßt haben könnte, derartige Differenzierungen zu treffen (A 166). Das Gesetz schweigt darüber, auch fehlt jegliche Kommentierung.

Bei der Entstehung des Geldes darf nach Behandlung von Warengeld, Metallgeld und Papiergeld nicht der Eindruck entstehen, als existiere weder das Buchgeld noch das Geldersatzmittel. Das Giralgeldvolumen übertrifft die Banknoten- und Münzgeldmenge etwa um das Zwei- bis Zweieinhalbfache. Das Geldersatzmittel "Wechsel" ist das Medium, mit dem die Deutsche Bundesbank neben anderen Instrumentarien Währungspolitik betreibt.

Es ist vorstellbar, daß die Auffassung vertreten wird, die Entstehung von Buchgeld sei nur erfahrbar, wenn der Schüler über Grundkenntnisse der Buchführung verfügt

und den Unterschied von langfristigen und kurzfristigen Einlagen verstanden hat. Die Volkswirtschaftslehre-Bücher vermitteln den Lehrbuchautoren in diesem Punkt nur unklare Vorstellungen. Fachautoren "mogeln" sich um dieses Thema häufig "herum" oder führen Nebensächliches dazu aus (L 167). Wer diesen Zusammenhang durchschaut, wundert sich nicht, wenn er teils unzulängliche, teils unvollständige Informationen in Schulbüchern zur Kenntnis nehmen muß. Giralgeld "entsteht, indem durch Ausschreiben eines Schecks oder einer Überweisung über das Guthaben auf einem Konto (bei der Bank, Landeszentralbank, Sparkasse, Postscheck) verfügt wird" (Q 168). Abgesehen von der fehlenden Erklärung, was unter Buchgeld zu verstehen ist, wird in den Ausführungen eine Buchgeldvernichtung oder eine Buchgeldübertragung, nicht dagegen eine Buchgeldentstehung beschrieben.

In der 15 Jahre später erscheinenden Auflage heißt es besser: Buchgeld "besteht in einem Guthaben bei einer Bank, einer Sparkasse oder einem Postscheckamt, über das der Kontoinhaber durch Scheck oder Überweisung verfügen kann"(Q 169). Der Nichtfachmann kann hieraus nicht schließen, daß nur eine bestimmte Einlagenart bei Kreditinstituten angesprochen werden sollte. Vier Jahre darauf wird die Aussage präzisiert in: "Buchgeld besteht in einem täglich fälligen Guthaben bei einer Bank ..." (Q 170). In der 1973 erscheinenden Ausgabe verbleibt es bei dieser Umschreibung (Q 171), obwohl noch ein Zusatz fehlt, daß es sich um Einlagen von Nichtkreditinstituten handelt.

Bisweilen enthalten die Erklärungen Nichtssagendes (A 172), oder man weicht auf eine Erklärung für Buchgeldübertragung aus. "In der letzten Entwicklungsstufe des Geldwesens spielt neben dem Münz- und Papiergeld das B u c h g e l d (Giralgeld) eine beträchtliche Rolle. Die meisten Zahlungen werden heute bargeldlos, d.h. durch Umbuchen von Geldbeträgen auf den Konten der Trä-

ger des Überweisungs- oder Giroverkehrs, durchgeführt" (Q 173). Ein Schulbuch von 1970 enthält noch die ungenaue Interpretation: Als Buchgeld "wird das bei den Geldinstituten verfügbare Guthaben bezeichnet" (Q 174). Somit müßte jede Einlage bei der Bank Buchgeld sein, selbst die Spareinlage, die Anlage- und nicht Zahlungszwecken dient. Daneben folgt eine Begründung, die eher irreführt, als daß sie mehr Klarheit schafft. "In der heutigen Wirtschaft hat diese Geldart eine große Bedeutung, weil sie den Geldinstituten übertragen wird, Zinsgewinn bringt ..." (Q 175). Die Argumentation des ersten Nebensatzes ist wenig folgerichtig. Im Übertragen schwingt zumindest bei Schülern die Vorstellung von Substantiellem mit, obgleich Buchgeld stoffloses Geld ist. Da Übertragen keinen Zwang darstellt, könnte im Umkehrschluß auch gemeint sein, daß das Buchgeld auch anderen Institutionen anvertraut werden kann, die nicht Kreditinstitute oder Postscheckämter sind.

Ein nennenswerter Zinsgewinn ist mit Sichteinlagen niemals verbunden, häufig entfällt jegliche Zinszahlung.

Eine überzeugende Erklärung zum Komplex "Buchgeld" findet man nicht. Der in einer betriebswirtschaftlichen Kurzausgabe zur Verfügung stehende Platz ist so gering bemessen, daß im Durchschnitt befriedigende Ergebnisse nicht erzielt werden. Nach Inhalt und Ausdrucksweise muß die bei KRUSE-HEUN neuerdings vertretene Lösung als zufriedenstellend angesehen werden.

Als Ergebnisse der Faktorenanalyse kann man registrieren:

(1) Die untersuchten Beispiele bekräftigen die Erfahrungstatsache, daß eine verkürzende Darstellung zu einer undifferenzierten Betrachtung führt und die Tendenz impliziert, Sachverhalte zunehmend zu "entproblematisieren".

(2) Das Anbieten von Ungefähr-Lösungen birgt weiterhin die Gefahr in sich, daß sich der Schüler in Sicherheit wiegt, Sachverhalte zu durchschauen, obwohl er nur einen winzigen Einblick erhalten hat.

(3) Ernsthaft sollte erwogen werden, ob nicht einzelne Themen exemplarisch in gebührender Tiefe erörtert werden, was zur Folge haben muß, daß Entbehrliches, wie ausschweifende geschichtliche Darstellungen des Geldes, Aufzählung aller denkbaren Währungssysteme, nichtssagende Urteile, eingespart werden sollte.

(4) Es bedarf keiner besonderen Begründung, daß die aufgedeckten Halbwahrheiten oder gar Fehler so schnell wie möglich getilgt werden müssen.

Aus dem volkswirtschaftlichen Themenkreis soll ein Abschnitt, der im Schulbuch von FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ (Anlage Bwl-24) über die Bargeldschöpfung berichtet, unter vorwiegend sprachlichen Aspekten analysiert werden (Anlage Bwl-25). Als Vorbemerkung ist zu erwähnen, daß die Ausführungen für den Schüler erst dann verständlich sind, wenn er die unterschiedlichen Auswirkungen der Buchungen auf Bilanzkonten beherrscht, in der Buchführung die vier Grundgleichungen der Bilanz genannt.

"Das ausschließliche Recht zur Ausgabe von Banknoten hat die Deutsche Bundesbank (§ 14 BBankG)." Der Satz stellt das Notenprivileg der Deutschen Bundesbank fest und zitiert die gesetzliche Fundstelle (vgl. Seite 432). Die Formulierung ist klar, konkret und überfordert den Schüler nicht. Der Schwierigkeitsgrad der Aussagen wird sofort darauf beträchtlich gesteigert. "Die Bundesbank erwirbt Aktiva, die nicht inländische Zahlungsmittel sind, z.B. Gold, Devisen, Wechsel, Anleihen sowie Kassenkredite an den Bund und bezahlt mit ihren Banknoten"(Q 176). Der Zusammenhang zwischen Ankauf von Aktiva und Ausgabe von Notengeld kann vom Schüler nicht richtig hergestellt

werden, zumal nach seiner Vorstellung in der Großhandelsbuchführung die Kassenbestände (Banknoten und Münzen) ebenso wie Wertpapiere, Devisen und Wechsel auf Aktivkonten ihren Niederschlag finden. Statt eines Aktivtausches soll hier aber eine Mehrung auf den genannten Aktivkonten der Deutschen Bundesbank einerseits und auf dem Passivkonto "Banknotenumlauf" andererseits erklärt werden. Zur Veranschaulichung der Ausführungen fehlt ein Bilanzbild der Notenbank mit den erwähnten Positionen und ein Geschäftsvorfall, der etwa die Erhöhung des Devisenbestandes und zugleich des Notenumlaufes kenntlich macht. Insofern könnte durch eine kleine Abbildung die Einsicht in die Abhängigkeiten verdeutlicht werden.

Der letzte Teilsatz " und bezahlt mit ihren Banknoten" stellt eine zu enge Interpretation des Vorganges dar, denn ebenso häufig wie die unmittelbare Hingabe von Banknoten wird als Gegenwert eines angekauften Aktivums dem Verkäufer eine Gutschrift erteilt, so den Banken, die Wechsel bei der Bundesbank rediskontieren. Es ist aber durchaus möglich, ein Guthaben bei der Bundesbank in Bargeld umzuwandeln. Damit die bare und unbare Zahlungsmöglichkeit begrifflich erfaßt wird, wäre "Zentralbankgeld" die treffende Ausdrucksweise. Die letzten beiden Sätze des ersten Abschnitts zeigen positive Korrelationen zwischen Zugängen von Aktiva und Passiva sowie zwischen Abgängen von Aktiva und Passiva auf. Sie bestätigen nur noch einmal das vorher Festgestellte.

"Das ausschließliche Recht zur Ausgabe von Münzen besitzt die Bundesregierung." Ausgabe von Münzen kann leicht mißverstanden werden, besser wäre Prägung oder Herstellung von Münzen. Die gesetzliche Grundlage hierfür wird unverständlicherweise verschwiegen. "Das Bundesfinanzministerium läßt die Münzen prägen und verkauft sie zum Nennwert an die Bundesbank." Die Her-

stellung der Münzen und der Verkauf an die Bundesbank werden sachlich korrekt beschrieben; die Erklärungen wirken aber wenig motivierend. Um das Interesse der Schüler zu steigern und einen wesentlicheren Beitrag für die Erfolgssicherung zu leisten, ist es empfehlenswert, auf den "Anachronismus" (L 177) dieser Regelung hinzuweisen. Eine solche Gedankenverbindung gerät nicht so schnell in Vergessenheit. KÖNNEKERS Kommentar zur Prägung und Abgabe der Münzen durch die Bundesregierung lautet: "Sie ist noch ein Relikt aus längst vergessenen Zeiten, als die Fürsten das Münzregal für sich in Anspruch nahmen. Damals gab es nur Münzen. ... Aus dem Mißbrauch dieses Regals haben die Fürsten nicht selten gute Gewinne gezogen" (L 178). Hier würde auch die Interessenkollision von Deutscher Bundesbank und Bundesregierung deutlich.

Der Satz "Der Prägegewinn fließt dem Bund zu" sollte um die Aussage erweitert werden, daß der Gewinn zweckgebunden ist und dem sozialen Wohnungsbau zugute kommt.

"Die Münzen kommen in Umlauf, wenn die Bundesbank bei Ankauf von Aktiva nicht mit Banknoten, sondern mit Münzen bezahlt." Der letzte Satz ist inhaltlich ziemlich abwegig, denn wer könnte sich vorstellen, daß Wechsel, Gold und Devisen mit "Kleingeld" bezahlt würden. Münzen gehören zur Aktivmasse der Bundesbank. Diese hat beim Erwerb dem Bund den vollen Nennwert gutgeschrieben. Die Aussage des Schulbuches entspräche einem Aktivtausch. In der Praxis wirkt sich die Hingabe von Münzen bilanziell als Passiv-Aktiv-Minderung aus, denn die Kreditinstitute beschaffen sich die Münzen bei der Bundesbank im Tausch gegen Zentralbankgeld. Der Verkauf von Münzen ist nicht als Bargeldschöpfung anzusehen.

Die Analyse ergibt, daß die Ausführungen von einem optimierten Text weit entfernt sind. Wichtige Begründungen fehlen. Unterschiedliche Interessenlagen bleiben ver-

deckt. Eine notwendige Veranschaulichung des Sachverhaltes unterbleibt. Die Aussagen sind nüchtern gestaltet und ziehen nicht die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich. Eine buchhalterische Verknüpfung der Informationen erfolgt nur halbwegs. Ein Engagement des Schülers vermag der Text wohl nicht auszulösen (A 179). Die den Aufnahmevorgang fördernden Bedingungen der Schriftsprache kommen insgesamt zu kurz (A 180). Legt man an die Informationen das Schema der Gütemerkmale von TAUSCH-TAUSCH (A 181) an, kann die Beurteilung etwas günstiger ausfallen. Jedenfalls lassen die Aussagen noch berechtige Wünsche offen.

5.5.5. Qualitativ-didaktische Mikroanalysen im rechtskundlichen Themenkreis

Das betriebswirtschaftliche Schulbuch ist von rechtlichen Tatbeständen stark durchsetzt. Erst in der letzten Schulbuchgeneration wird den Schülern dieser Sachverhalt bewußt gemacht. Seit dieser Zeit gehen die Lehrbuchautoren immer mehr dazu über, rechtliche Fundstellen der Aussagen im einzelnen zu belegen. Teils geschieht es durch Zusätze im Text, teils werden die Paragraphen auf den Außenrand der Buchseite gedruckt (Q 182). Mehrere Verlage sind dazu übergegangen, Gesetzestexte anzubieten, mit deren Hilfe der rechtskundliche Schulbuchstoff sinnvoll ergänzt wird (Q 183). Die Schüler können somit den Wortlaut des Gesetzes nachschlagen und sich vertiefend mit der Materie beschäftigen.

Die Spannbreite der Rechtsproblematik erstreckt sich von Normen des bürgerlichen Rechts über das Handelsrecht, das Zivilprozeßrecht, das Recht der Wirtschaftsordnung bis hin zu anderen ausgewählten Teilen des öffentlichen Rechts. Die Rechtsproblematik knüpft bald weniger, bald mehr an wirtschaftliche Institutionen und Vorgänge an. Geringere Berührungspunkte zum Wirtschaftsleben ergeben sich aus

den Lehren des bürgerlichen Rechts, die die Rechts- und Geschäftsfähigkeit, das Zustandekommen, die Nichtigkeit und Anfechtbarkeit von Verträgen zum Inhalt haben. Einen engeren Bezug dazu stellen der Kaufvertrag, seine störungsfreie Abwicklung, die Arten der Schlechterfüllung und die Verjährung von Forderungen her. Zum Sonderrecht des Kaufmannsstandes, dem Handelsrecht, gehören die Themenbereiche Voll- und Minderkaufleute, Mitarbeiter des Kaufmanns, kaufmännisches Hilfsgewerbe, Rechtsformen der Unternehmung, Wechsel- und Scheckrecht. Das Recht der Wirtschaftsordnung wird bei Fragen der Unternehmungszusammenschlüsse tangiert. Dem Zivilprozeßrecht sind die Regelungen des Mahn- und Klageverfahrens entnommen, hinzu kommen die Verfahrensvorschriften bei Sanierung oder Auflösung von Betrieben. Außerdem sind dem Bereich des öffentlichen Rechts die Komplexe des Arbeitsschutzes, der Arbeitsgerichtsbarkeit und der Sozialversicherung zuzuordnen.

Diesem Stoffspektrum räumen die modernen Schulbücher im allgemeinen einen breiten Platz ein. Die Legitimation dazu erteilen die Lehrpläne, die die entsprechenden Themen vorgeben. Ob die Verfasser des Lehrplans für Betriebswirtschaft an zweijährigen Handelsschulen in Nordrhein-Westfalen diese Situation bedachten, muß bezweifelt werden, denn sie konstatieren im Vorwort: Das Kernfach "enthält neben den rein betriebswirtschaftlichen Stoffen ... rechtliche Elemente." Daraus wird die Aufforderung abgeleitet: "Die rechtlichen Belehrungen sind dagegen auf das Notwendige zu beschränken."

Nur ein Autorenteam wagt es, einige Regelungen aus dem allgemeinen Teil des Bürgerlichen Gesetzbuches nicht zu übernehmen (Q 184). In einem anderen Schulbuch hat man diesen Abschnitt erstmals in den Anhang verwiesen (Q 185). Wenn man darüber hinaus weiß, daß die Grundbegriffe Rechtsfähigkeit und Geschäftsfähigkeit in fast allen Sozialkundebüchern eröftert werden (Q 186), fragt

man mit Recht nach dem Grund der Doppelgleisigkeit. Eine fehlende Koordinierung der Unterrichtsstoffe kann man auf die Dauer nicht gutheißen. Die juristische Materie des allgemeinen Teils des BGB sollte einem Fach zugewiesen werden, dann aber mit einer hinreichenden Gründlichkeit behandelt werden.

Wenn die Rechtsfähigkeit nur als die Fähigkeit von Personen erklärt wird, Träger von Rechten und Pflichten zu sein (Q 187), so ist die entscheidende Erklärung noch zu abstrakt, als daß sich der Schüler hierunter Genaueres vorstellen kann. Zumindest sollten Beispiele folgen, die die Trägerschaft von Rechten, die Bindung an Pflichten und die Inhaberschaft von Rechten und Pflichten zugleich verdeutlichen. Desgleichen ergibt sich ein unvollständiges Bild, bezöge man die Rechtsfähigkeit einzig und allein auf Menschen (Q 188). Eine Differenzierung in natürliche und juristische Personen ist unumgänglich (L 189). Wenn mehrere zu Personen erhobene Rechtsgebilde aufgezählt werden, ist unverständlich, warum lediglich an juristische Personen des Privatrechts (Q 190) und nicht einmal an eine des öffentlichen Rechts gedacht wird (A 191).

Sprachlogisch kann man nicht akzeptieren, daß im Zusammenhang mit der F o r m von Rechtsgeschäften u.a. folgende Erklärung gefunden wird: "Die Willenserklärungen können also mündlich, fernmündlich ... abgegeben werden" (Q 192). Typisch für die genannte Kategorie von Willenserklärungen ist - insbesondere nach juristischem Verständnis - die fehlende Gestalt, die Formlosigkeit (Q 193). Diese wenigen Anmerkungen beweisen, daß bei der Darstellung rechtlicher Grundlagen nicht sorgfältig genug vorgegangen werden kann. Ansonsten besteht die Gefahr, daß das angestrebte Ergebnis wegen des hohen Abstraktionsgrades einen geringen Informationswert hat oder durch Unvollständigkeiten, Unklarheiten und nicht zu befürwortende Ausdrucksweisen geprägt ist.

Die rechtliche Natur des Kaufvertrages wird in den Büchern detailliert beschrieben. Es ist empfehlenswert, die Problematik unter den Aspekten Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäft getrennt zu behandeln, denn in der Wirtschaftspraxis fallen die vertragliche Vereinbarung und die tatsächlichen Leistungen zeitlich häufig auseinander. Dabei ist es unerheblich, ob der Kaufvertrag z.B. mündlich oder schriftlich abgeschlossen wurde. Aus der Sicht des Einzelhändlers, der seine Ware direkt an den Verbraucher veräußert, ergäbe sich jedoch eine andere Situation. Daß die Initiative zum Abschluß eines Kaufvertrages einerseits vom Käufer und andererseits vom Verkäufer ausgehen kann, wird in den untersuchten Büchern deutlich herausgearbeitet und noch durch anschauliche Bilder verstärkt (Q 194). Im allgemeinen weisen die Informationen einen recht beachtlichen Standard auf. Es läßt sich nicht vermeiden, daß eine Fülle von Details und Alternativen vor dem Leser ausgebreitet wird.

Unter zwei speziellen wirtschaftspraktischen Gesichtspunkten sollen Aussagen der Schulbücher geprüft werden: einmal unter dem des Gefahrüberganges beim Versendungskauf (§ 447 BGB), zum anderen unter dem Konkurrenzverhältnis von "gesetzlichem" Erfüllungsort (§ 269 BGB) und dem Zahlungsort (§ 270 BGB).

§ 447 Abs.1 aaO lautet: "Versendet der Verkäufer auf Verlangen des Käufers die verkaufte Sache nach einem anderen Orte als dem Erfüllungsorte, so geht die Gefahr auf den Käufer über, sobald der Verkäufer die Sache dem Spediteur, dem Frachtführer ... ausgeliefert hat." Welche Gefahr ist gemeint? In KRUSE-HEUN heißt es in diesem Zusammenhang: "Mit der Übergabe der Waren an diese (gemeint sind die Transportunternehmungen - d.V.) geht die Gefahr einer zufälligen Beschädigung, Verschlechterung oder Vernichtung der Waren auf den Käufer über" (Q 195). Bei FRITSCH liest man: "Bei zufälligem Untergang oder zufälliger Verschlechterung trägt den Schaden derjenige, der die Gefahr trägt" ... "Der Gefahrübergang tritt mit

der Auslieferung der Ware an den beauftragten Spediteur oder Frachtführer ein"(Q 196). SCHÖTZ-RIEDEL übernehmen in etwa den Gesetzestext, präzisiert um die Art der Gefahrtragung aus § 446 BGB (Q 197).

Das Ergebnis weicht in allen drei Fällen nicht voneinander ab. Sinngemäß oder fast wortgetreu werden die Regelungen übernommen. Weiß nun aber der Schüler, welche Gefahr konkret gemeint ist? Erkennt er, daß bei zufälliger Verschlechterung oder zufälligem Untergang einer Sache auf dem Transport zum Käufer die Verpflichtung des Erwerbers bestehen bleibt, die Ware zu bezahlen (L 198)? Bemerkt er folglich, daß die Vergütungsgefahr (L 199) gemeint ist?

Die abstrakte Regelung wird der Schüler nicht ohne entsprechenden Hinweis auf die konkrete Situation beziehen können. Die Schulbuchautoren sollten den Inhalt des Gesetzes in diesem Punkt mit einer zusätzlichen Erklärung versehen.

Bei der Konkurrenz zweier Normen, die den Erfüllungsort sowie die Kosten und die Gefahrtragung für die Zahlung regeln, kommt es darauf an, ob ein bestimmter Fall mit den Aussagen der Schulbücher und gegebenenfalls mit denen des Gesetzestextes gelöst werden kann. Für die Zahlung ist der "gesetzliche" Erfüllungsort der Wohnsitz des Schuldners. Das ergibt sich aus § 269 BGB. Der Schuldner hat Geld "im Zweifel auf seine Gefahr und seine Kosten dem Gläubiger an dessen Wohnsitz zu übermitteln" (§ 270 BGB). Wenn nun eine Schuld am 1. eines Monats fällig ist und der Betrag nach auswärts an den Gläubiger überwiesen wird, entsteht die Frage, ob der Zahlungsauftrag spätestens am 1. des Monats beim Kreditinstitut erteilt werden muß oder ob der Gläubiger bereits an diesem Termin über das Geld verfügen können muß. Die Zahlung soll entsprechend dem ökonomischen Prinzip zwar fristgerecht (§ 433 BGB), aber nicht früher als nötig

geleistet werden. Die Problematik kann auf die Fragestellung reduziert werden, ob die gesetzliche Regelung, Geld auf Kosten und Gefahr des Schuldners an den Gläubiger zu übermitteln, Einfluß auf den Erfüllungsort hat.

In den Schulbüchern (Q 200) sind alle Elemente dieses Falles enthalten (gesetzliche Regelung des Erfüllungsortes, Pflichten des Käufers laut Kaufvertrag, Geldschulden als "Bring-" oder "Schickschulden"). Der Fall erfordert nunmehr die Anwendung der Rechtsvorschriften, er birgt Problematik in sich und ist nur durch Subsumtion des Tatbestandes unter die genannten Paragraphen (L 201) lösbar. Ohne folgerichtiges Denken kommt man nicht zum richtigen Ergebnis. Wer ein korrektes wirtschaftliches Verhalten aufzeigen will, kann das anhand der Rechtzeitigkeit der Zahlung praktizieren. Der wirtschaftliche Akzent besteht darin, daß nicht der geringste Zinsverlust in Kauf genommen werden soll. Es handelt sich um einen Zahlungsvorgang, der sich täglich in der Praxis millionenfach ereignet (A 202).

Weder in den Schulbuchtexten noch bei den Wiederholungsaufgaben wird der Schüler mit dieser oder einer ähnlichen Situation konfrontiert (A 203). Einen wichtigen Schluß kann man aus den Überlegungen ziehen. Rechtskundliche Probleme erwachsen häufig nicht unmittelbar aus einer Norm, die isoliert betrachtet wird, sondern viel eher aus einer Situationsaufgabe, die die Anwendung gesetzlicher Regelungen erfordert. Das Finden einer Lösung gestaltet sich um so schwieriger, je verflochtener einzelne Normen untereinander sind.

Am stärksten fließen handelsrechtliche Sachverhalte in Betriebswirtschaftslehre-Bücher ein. In dieser Sphäre des Privatrechts trifft man einerseits Regelungen an, die beim Inkrafttreten des Handelsgesetzbuches im Jahre 1900 Bedeutung gehabt haben mögen, heute aber als völlig veraltet anmuten. Andererseits hat die wirtschaftliche Entwicklung grundlegende rechtliche Änderungen mit sich

gebracht, es sei an die verschiedenen Aktienrechtsreformen erinnert, so daß man Normen findet, die modernen Verhältnissen gerecht werden und aus der Jetztzeit besser zu verstehen sind. Dieser geschichtliche Hintergrund wird offenbar häufig übersehen, wenn handelsrechtliche Ausführungen von Kritikern untersucht werden (A 204). Je länger die Gesetzesregelungen im Handelsrecht unverändert blieben, um so größer ist die Diskrepanz zwischen Norm und Realität. Anhand von zwei Themenbereichen soll das Behauptete auf seine Richtigkeit untersucht werden.

Die Lehre von den Muß-, Soll-, Kann- und Formkaufleuten wirkt besonders antiquiert. Die Termini haben sich in der Wirtschaftspraxis nicht durchgesetzt. Sie sind dem allgemeinen Sprachgebrauch fremd. Auch der Inhalt einzelner Normierungen läßt keine unmittelbaren Schlüsse auf die Wirklichkeit zu. Warum werden solche überholten Strukturen heute noch dem Schüler nahegebracht? Rechtfertigt die Unterscheidung, daß einige Unternehmer bereits mit der Aufnahme ihres Gewerbebetriebes Kaufleute sind, während andere erst mit der Eintragung im Handelsregister die Kaufmannseigenschaft erwerben, einen solchen Aufwand? Für diese einzige Erkenntnis einen derart ungebräuchlichen Begriffsapparat aufzubauen ist nicht rationell.

Hinzu kommen bei den sogenannten Formkaufleuten nicht unbeträchtliche Auslegungsschwierigkeiten. Bei der Frage, ob jede Handelsgesellschaft als solche die Kaufmannseigenschaft besitzt oder nur diejenige, die gleichzeitig juristische Person des Privatrechts ist, kommt es zu widersprüchlichen Aussagen der Schulbuchautoren einerseits (Q 205) und mehrerer Kommentatoren des Handelsgesetzbuches andererseits (L 206). Es genügt, wenn der Schüler die Unterscheidung des Gesetzes in Voll- und Minderkaufleute zur Kenntnis nimmt, weil der Gesetzgeber daran bestimmte Folgerungen knüpft, die relevant sind. Bei dieser Gelegenheit könnte die generelle Abhängigkeit der Kaufmannseigenschaft vom Betrieb eines

Handelsgewerbes erwähnt werden.- Mit Recht kann die Forderung erhoben werden, nicht an allem Tradierten festzuhalten, sondern Entbehrliches aus den Büchern zu tilgen.

Das zweite Beispiel wird dem Abschnitt "Mitarbeiter des Kaufmanns" entnommen. Beim Thema "kaufmännischer Angestellter" ist zwar die Terminologie des Gesetzgebers weggelassen; hier wird noch vom Handlungsgehilfen gesprochen. Im übrigen werden aber viele Normen (§§ 59 - 75 h HGB) einschließlich der Legaldefinition für Handlungsgehilfe inhaltlich übernommen. Ein Katalog von Pflichten des Arbeitgebers (im Gesetz wird er noch Prinzipal geheißen) und Pflichten des kaufmännischen Angestellten wird entworfen, ähnlich, wie es der Gesetzgeber handhabt. Das Prinzip der Über- und Unterordnung im Privat- und Berufsleben, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch stark ausgeprägt war, wird in die Lehrbücher bewußt oder unbewußt übernommen. So weist KRUMM anhand mehrerer Zitate nach, daß der Unternehmer bestimmte "Pflichten" hat, der Angestellte dagegen "ist nicht nur r e c h t l i c h , sondern auch s i t t l i c h verpflichtet, die ihm übertragenen Arbeiten pünktlich, gewissenhaft und seinen Fähigkeiten entsprechend auszuführen" (Q 207). An anderer Stelle heißt es: "Er muß die Interessen des Arbeitgebers nach besten Kräften wahrnehmen ..." (Q 208).

KRUMM beanstandet das Fehlen entsprechender Formulierungen auf der anderen Seite, "etwa, daß der Unternehmer die Interessen der Arbeitnehmer nach besten Kräften wahrnehmen muß" (L 209). Neben den Darstellungen, die bisweilen deutlich Partei ergreifen (A 210), vermißt man in diesem Zusammenhang häufig Hinweise auf einzelne tarifvertragliche Regelungen, auf Möglichkeiten der Gewinnbeteiligung (A 211), auf Interessenvertretungen der Arbeitnehmer, auf Fragen der Mitbestimmung. Der Grund dafür ist augenscheinlich: Diese Systematik gibt das Handelsgesetzbuch nicht her. Schulbuchautoren

orientieren sich folglich mehr an vergangenen als an gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben der kaufmännischen Angestellten (L 212).

Die Materie, die in der Tat viel "Zündstoff" in sich birgt, wird fern von Konfliktsituationen, die Jahr für Jahr bei Entlohnungsfragen ausgetragen werden, und aus einseitiger Schau betrachtet. Die Informationen sind, solange sich keine Gesetzesänderungen ergeben, zeitlos gültig; sie werden unabhängig von Herrschaftssystemen und deren Änderungen dargestellt. Ein Einblick in die wirklichen ökonomischen Verhältnisse, in Machtstrukturen und Hierarchien wird nicht gegeben. "Sozialzwänge" kommen als "Sachzwänge" (L 213) in den Blick und bleiben im Zustand der Erstarrung. Der Wille, Überholtes abzubauen und durch Neues zu ersetzen, taucht nicht auf. Somit intendieren die Ausführungen vielmehr Anpassung und Unterordnung als Flexibilität und Emanzipation.

Wenn die betriebswirtschaftlichen Schulbücher die Systematik des Handelsrechts weitgehend angenommen haben, bleibt es nicht aus, daß die rechtliche Dimension überproportioniert wird, was zu einer unzulässigen Verkürzung oder gar zu einer totalen Vernachlässigung der wirtschaftlichen Problematik führt. Diese "Regelmäßigkeit" fällt im Kapitel über die kaufmännischen Hilfsgewerbe auf. Seitenweise werden die Rechte und Pflichten von Handelsvertreter, Kommissionär, Makler, Lagerhalter, Spediteur, Frachtführer (Q 214) registriert, nachdem zuvor die gesetzlichen Merkmale zur Abgrenzung der jeweiligen Berufstätigkeit übernommen worden sind. Die Teile, die nicht dem Handelsrecht zugerechnet werden können, stellen relativ informationsleere Passagen dar, z.B. die Differenzierung des Handelsvertreters nach seinem Tätigkeitsbereich in Bezirks- und Platzvertreter. In etwa die gleiche Kategorie muß der Satz eingestuft werden: "Einsatzwille, sicheres und gewandtes Auftreten, gute Menschenkenntnis und fachliches Wissen des Handelsvertreters bestimmen sehr stark den Umsatz und damit den

Erfolg des Unternehmens" (Q 215). Auf die Qualität der Ware, die Lieferfähigkeit des Unternehmers, die Werbung des Herstellers, auf die Dringlichkeit der Nachfrage kommt es nach diesem Urteil offenbar wenig an. Solche einseitigen Wertungen sind repräsentativ für viele Betriebswirtschaftslehre-Bücher (Q 216). Dem Schüler wird ein praxisfernes Bild gezeichnet. Außerdem ist die bloße Übernahme der juristischen Systematik in die fachdidaktische Sphäre überaus bedenklich.

Dem Wechsel- und Scheckrecht wird eine große Bedeutung beigemessen; beide Wertpapierarten sind im Wirtschaftsleben dank ihrer leichten Umlauffähigkeit stark verbreitet. Die Rechtsnatur der beiden abstrakten Zahlungsanweisungen wird in den Schulbüchern mit der gebotenen Sorgfalt analysiert. Empfehlenswert ist - wie häufig in der Rechtslehre angewandt -, den vorwiegend deduktiven Ableitungen des Lehrbuches einen kleinen Fall oder eine staunenswerte Begebenheit im Unterricht voranzustellen (L 217). Der Schüler wird mit einer interessanten Neuigkeit konfrontiert, die seine Aufmerksamkeit unwillkürlich steigert und möglichst während der Erarbeitung der rechtlichen Strukturen erhalten bleiben soll.

Aus dem Gesamtkomplex wird ein Problem im Zusammenhang mit der Wechselsteuer untersucht. In keinem Buch fehlen Hinweise über Art der Entrichtung der Steuer, über Steuerschuld, Fälligkeit und Höhe der Steuer (Q 218). Dabei wäre vor allem der Grund anzugeben, weshalb der "Steuerhebel" an dieser Stelle gerechtfertigt ist.

Dem einzelnen ist es nicht erlaubt, gesetzliche Zahlungsmittel nachzumachen und in den Verkehr zu bringen. Jede Banknote droht demjenigen eine bestimmte Strafe an, der sich über das Verbot hinwegsetzt. Der Staat räumt jedoch dem Privatmann die Möglichkeit ein, das Zahlungsersatzmittel "Wechsel" zu schaffen. Damit wird für eine kurze Zeit ein Mehr an Zahlungsmitteln in den Umlauf gesetzt. Die Wechselverpflichteten treten daher in Kon-

kurrenz zu den Stellen, die das Recht haben, die Wirtschaft mit Geld zu versorgen. Dafür muß der Privatmann eine Steuer entrichten (A 219). Zugleich kann der Staat eine annähernde Kontrolle darüber ausüben, wieviel Zahlungsmittel dieser Art im Verkehr sind. Lediglich ein Schulbuch enthält Hinweise (Q 220), die partiell als Erklärung akzeptiert werden können (A 221). Derartige wirtschaftliche Gegebenheiten sollten nicht einfach tradiert, sondern auch hinterfragt werden, um deren Abhängigkeiten zu verdeutlichen. Die Grund-Folge-Relation ist geeignet, das Problembewußtsein zu stärken. Eine isolierte Betrachtungsweise verzichtet auf Begründungszusammenhänge und auf vertikale Beziehungserfassung. Sachverhalte werden nur in einer Teilschicht berührt und auf Verfahrensregelungen reduziert. Problemorientiertes Denken kommt dabei zu kurz.

Das Zivilprozeßrecht umfaßt die Verfahrensvorschriften, die bei der Realisierung von privaten Rechten zu beachten sind. Dem Schüler wird aus diesem Rechtsbereich hauptsächlich das gerichtliche Mahnverfahren, das Klageverfahren, die Zwangsvollstreckung, das gerichtliche Vergleichs- und das Konkursverfahren vorgestellt. Auf diese Weise lernt er erkennen, daß es nicht ausreicht, Rechte zu haben. Im äußersten Fall müssen sie bei Gericht durchgesetzt werden. Hier kommt es nicht darauf an, materiell-rechtliche Probleme zu durchdenken oder schöpferisch tätig zu werden, vielmehr unterrichtet das Schulbuch über Aufbau und Funktionen der Rechtspflegeorgane. Die systematische Klärung von Voraussetzungen, Zuständigkeiten, Verfahrenstechniken, Ablaufschemata steht im Vordergrund. Wie eine Nachprüfung ergab, herrscht bei den Schulbuchautoren Einigkeit über die wesentlichsten Markierungspunkte und Stationen, die das jeweilige Verfahren durchläuft. Mit einer Mehrzahl von festumrissenen Fachbegriffen hat sich der Schüler auseinanderzusetzen, wenn er eine Vorstellung von den prozessualen Möglichkeiten gewinnen will. Nachvollziehen-

des Denken in vorgegebenen Ordnungskategorien wird hierbei von ihm gefordert.

Daß sich die Sphäre des öffentlichen Rechts grundlegend von der des Privatrechts unterscheidet, wird in betriebswirtschaftlichen Schulbüchern nicht berücksichtigt (Q 222). Aus der genannten Differenzierung ergeben sich wesentliche Konsequenzen, die dem Schüler verborgen bleiben. Nicht der Vertrag ist das dominierende Mittel, Rechte zu begründen, aufzuheben oder zu ändern, sondern der Verwaltungsakt einer Behörde, der eine begünstigende oder belastende Wirkung haben kann, sichert oder verwehrt Rechtsansprüche der Bürger. Der Versicherte in der Sozialversicherung gelangt nicht kraft Gesetzes in den Genuß einer Leistung, wie man der Darstellung im Schulbuch entnehmen könnte (Q 223). Um beispielsweise in der Rentenversicherung eine Rente zu erhalten, muß der Berechtigte einen Antrag stellen und abwarten, bis ihm ein entsprechender Bescheid erteilt wird. Nach Bekanntgabe des Verwaltungsaktes erlangt dieser innerhalb einer bestimmten Zeit Rechtskraft, wenn nicht ein Rechtsmittel fristgerecht eingelegt wird (L 224). Für Streitigkeiten auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts ist in der Regel statt der ordentlichen die besondere Gerichtsbarkeit zuständig. Viele Prozesse müssen angestrengt werden, um Ansprüche gegen die Träger der öffentlichen Gewalt durchsetzen zu können.

Schulbücher vermitteln keinen dieser wesentlichen Grundzüge. Einen Leistungskatalog der Rentenversicherung stellen alle Autoren auf, ohne jedoch die Rechtssphäre mit ihren spezifischen Eigenarten zu würdigen und ohne weitere Realitätsbezüge herzustellen. Idealtypische Beschreibungen erwecken im Leser ein trügerisches Bild, denn die Identität von Rechtsnorm und Rechtswirklichkeit übersieht die permanenten Konfliktsituationen, die sich aus dem Rechtsanspruch und dessen Durchsetzung ergeben. Eine Vorbereitung auf das Leben zwingt zu einem Vergleich

zwischen Sein und Sollen, zu einer kritischen Reflexion der tatsächlichen Verhältnisse. Eine solche Basis muß vorhanden sein, um Aktions- und Reaktionsweisen im Lernenden aufzubauen. Diese Chancen müssen im rechtskundlichen Themenkreis in Zukunft systematisch wahrgenommen werden. Nur so trägt das Schulbuch dazu bei, Hilfestellung für die spätere Lebensbewältigung zu leisten. Es wäre unverantwortlich, derartige fruchtbare Momente ungenutzt passieren zu lassen.

Die wichtigsten Ergebnisse der mikrodidaktischen Analyse rechtskundlicher Themen werden kurz zusammengefaßt:

(1) Rechtliche Grundbegriffe parallel in den Schulbüchern unterschiedlicher Unterrichtsfächer zu erörtern ist unrationell. Eine Koordinierung tut not, um den vorhandenen Raum optimal zu nutzen. Platzeinsparungen könnten dem exemplarischen Lernen zugute kommen.

(2) Die rechtliche Terminologie ist sorgfältig abzuwägen, um der Gefahr von Mißverständnissen vorzubeugen.

(3) Bestimmte abstrakte Regelungen des Gesetzgebers erweisen sich als interpretationsbedürftig.

(4) Der isolierten Betrachtungsweise einzelner Normen wohnt die Eigenart inne, Rechtssituationen übermäßig zu vereinfachen. Problemorientierte Aufgaben der Praxis sind anzustreben, die ein Nachdenken erfordern, inwieweit sich Regelungen ergänzen, miteinander in Wettbewerb stehen oder einander ausschließen.

(5) Handelsrechtliche Normierungen dürfen nicht ohne geschichtlichen Bezug gewertet werden. Wirtschaft-

liche Entwicklungen im Zeitablauf verursachen wachsende Diskrepanzen zwischen Norm und Wirklichkeit.

(6) Antiquierte Elemente sind aus Lehrplan und Schulbüchern zu tilgen, wenn feststeht, daß ihnen überwiegend die Funktion eines Selbstzwecks beigemessen wird.

(7) Eine Parteinahme für oder gegen bestimmte Interessen schafft Ungleichgewichte. Sie ist als ideologieverdächtig abzulehnen.

(8) Arbeitgeber- und Arbeitnehmersituationen vorwiegend aus der Rückschau zu betrachten ist Aufgabe des Wirtschaftshistorikers. Schulbuchautoren sollten die gegenwärtigen Verhältnisse nicht vernachlässigen. Mitunter muß das Augenmerk auf künftige Entwicklungstendenzen gerichtet werden.

(9) Die Übernahme der Systematik eines Gesetzbuches in die Fachdidaktik der Betriebswirtschaftslehre führt zu einer Überproportionierung der rechtlichen und zu einer Verkürzung der wirtschaftlichen Dimension. Unausgewogenheiten sind die Folge.

(10) Gesetzliche Regelungen eignen sich vielfach dazu, hinterfragt zu werden. Ein Sachverhalt wird folglich in tiefere Schichten eingelassen, ein Begründungszusammenhang aufgedeckt und das Problembewußtsein gestärkt.

(11) Während materiell-rechtliches Denken darauf abzielt, eine Einzelentscheidung oder Lösungsalternativen zu finden, verlangt das formelle Recht, festgelegte Ordnungssysteme zu durchdringen.

(12) Eine andersartige Rechtssphäre mit ihren spezifischen Instrumenten und ihrer großen Allgemein-

bedeutsamkeit darf dem Schüler in ihrer Grundstruktur nicht verdeckt bleiben, wenn Themen aus diesem Bereich behandelt werden.

(13) Eine fortwährende Identität von Rechtsnorm und Rechtswirklichkeit zu unterstellen bedeutet eine idealtypische Auffassung. Sie muß durch eine realtypische Betrachtung modifiziert werden.

(14) Das Prinzip der Rechtsstaatlichkeit, zu dem sich die Bundesrepublik Deutschland bekennt, wird dadurch gestärkt, daß der künftige Bürger lernt, von seinen Rechten Gebrauch zu machen, ebenso wie er seine Pflichten erfüllt. Aktions- und Reaktionsweisen in rechtlich relevanten Situationen sind im Lernenden aufzubauen, um ihm Hilfen für sein Leben zu geben.

5.6. Methodische Analyse betriebswirtschaftlicher Lehr- und Lernbücher

5.6.1. Grundzüge des methodischen Aufbaus einer Lehr- und Lerneinheit

" Jedes methodische Mittel des auf direkte Kommunikation gestellten mündlichen Unterrichtsgeschehens hat sein Pendant im Lehren durch das geschriebene Wort" (L 225) heißt es im Pädagogischen Lexikon. Wer eine solche These isoliert betrachtet und sie ohne weitere Reflexion akzeptiert, müßte folgern, daß eine Theorie des geschriebenen Wortes, die im Bereich der Lehr- und Lernbücher nur in Anfängen entwickelt ist, wenig Neues zu bieten hat. Was im Bereich der Didaktik des Unterrichts erforscht worden ist, ließe sich nach dieser Auffassung auf die Didaktik der Lehr- und Lernbücher transferieren, weil es dort sein Gegenstück findet. Ein Schulpraktiker, der täglich

unterrichtet und einen intensiven Umgang mit Schulbüchern pflegt, wird sich dessen bewußt sein, daß man derartig absolute Formulierungen leicht falsifizieren kann. Das relativ unbestimmte Adjektiv "methodisch" und seine Auslegung bestimmen wesentlich, in welchem Grade die zitierte Aussage aufrecht erhalten bleiben kann(A 226).

Würde man unter Methodik die Lehrformen verstehen, könnte der Autor ein freies Lehrgespräch oder ein Lernen in der Gruppe nicht "vorschreiben".

Faßte man unter Methodik den Unterrichtsweg, etwa deduktives oder induktives Vorgehen, ließe sich das Zitat eher verstehen. Es bliebe aber noch die Problematik offen, warum Autoren nur in seltenen Fällen induktiv verfahren, folglich deduktive Ableitungen in der überwiegenden Zahl aller Fälle bevorzugen.

Ordnete man dem Methodik-Begriff die Mikrostrukturen des Lernens (L 227) zu, also jene Grundsätze, für die hier exemplarisch das Anschauungs- und Aktivitätsprinzip stehen, so fallen beim Realisieren der Selbsttätigkeit erhebliche Unterschiede auf, je nachdem, ob mündlich oder schriftlich agiert werden soll.

Würde man die Methodik allein auf das Unterrichtsverfahren reduzieren, nithin auf die Stufigkeit des Lernens beziehen, wäre die Validität der Hypothese am ehesten zu vermuten. Denn Zielangabe, Verknüpfung, Fixierung des Unterrichtsergebnisses und Anwendung treten - wenn auch in abgewandelter Form - als Strukturelemente jedes pädagogisch organisierten Lernens auf. Dabei ist von zweitrangiger Bedeutung, ob eine Unterrichts- oder eine Schulbucheinheit untersucht wird (A 228).

Die Analyse, die - soweit möglich - methodische Kriterien aufdecken soll, geht von dem Thema "Die Mängelrüge" aus. An die Stelle der Zielangabe tritt im Schulbuch die jeweilige Überschrift (L 229). Betriebswirt-

schaftliche Themen umschreiben nüchtern den Sachkern, der erörtert werden soll. Sie entbehren jedes spannenden Elementes. Von daher gesehen wirkt die Aussage nicht motivierend, sondern konstatierend.

Der Begriff Mängelrüge bedarf einer besonderen Klärung und Einordnung. Beides geschieht dadurch, daß an bekannte Sachverhalte angeknüpft wird. FRITSCH beginnt mit dem Hinweis, daß der Verkäufer vertraglich verpflichtet ist, "den verkauften Gegenstand mängelfrei zu liefern" (Q 230). Bei KRUSE-HEUN fehlt der Einstieg unmittelbar, jedoch wird im Zusammenhang mit dem Oberbegriff "gestörte Erfüllung des Kaufvertrages" auf die einzelnen Fälle Bezug genommen.

Wird die Mängelrüge im Anschluß an Lieferungs-, Annahme- und Zahlungsverzug behandelt, ist es ratsam, auf die Unterschiede besonders aufmerksam zu machen. Dem einen Problemkreis ist gemeinsam, daß eine Partei den vertraglichen Vereinbarungen zuwiederhandelt, indem sie ihre Leistungspflicht hinauszögert oder sogar verweigert. Bei der Mängelrüge andererseits erfüllt der Verkäufer grundsätzlich zwar pünktlich, jedoch nicht ordnungsgemäß. Auch hier würden Assoziationen mit Bekanntem hergestellt und zugleich die Besonderheiten des Neuen aufgedeckt. Mit diesem Aufhänger würde das bereits vorhandene Wissen aktiviert. FRITSCH stellt der grundsätzlichen Gewährleistungspflicht Fälle gegenüber, in denen der Veräußerer keine Haftung für die Ordnungsmäßigkeit der Lieferung übernimmt. Die Ausnahmen von der Regel eignen sich, das Interesse der Leser zu wecken, denn am Kontrast wird vieles deutlicher (L 231). Zugleich vermittelt ihm solches Vorgehen ein erstes Bild von der differenzierten Wirklichkeit des Lebens, die sich im kaufmännischen Bereich spiegelt.

Die Ausbreitung der Details zum angeführten Thema nimmt in Relation zur Zielangabe und zur Verknüpfung den größ-

ten Raum ein. Bei SCHÖTZ-RIEDEL werden fünf Kategorien gewählt (Q 232):

(1) Mögliche Mängel
(2) Die Frist für die Mängelrüge
(3) Die Form der Mängelrüge
(4) Die Rechte aus der Mängelrüge
(5) Die Pflichten des Käufers bei der Mängelrüge.

FRITSCH legt folgendes System vor (Q 233):

(1) a) Gewährleistungspflicht für Mängel
b) Keine Gewährleistungspflicht

(2) Arten der Mängel
a) im Hinblick auf die Sache
b) im Hinblick auf Rechte an einer Sache
c) im Hinblick auf die Erkennbarkeit

(3) Pflichten des Käufers
a) beim zweiseitigen Handelskauf
b) beim einseitigen Handelskauf und bürgerlichen Kauf.

In grundlegenden Zügen stimmt die Systematik in beiden Büchern überein und entspricht sachlogischen Erwägungen. Die gesetzlichen Besonderheiten werden allerdings spezifizierter bei FRITSCH aufgezeigt. SCHÖTZ-RIEDEL belegen durchgängig ihre Aussagen mit Beispielen aus der Praxis. Damit wird eine größere Klarheit erreicht, als wenn lediglich die juristischen Alternativen angeboten werden. Gleichzeitig enthält der Text den Hinweis, daß in der Praxis das Wahlrecht des Käufers durch die Lieferbedingungen häufig stark eingeschränkt wird. Nach den Ausführungen bei FRITSCH entsteht der Eindruck, als seien die Rechte nach BGB unabdingbar. Begründungen des Gesetzgebers, warum bei zweiseitigem Handelskauf die Mängel unverzüglich zu rügen sind, fehlen. Eintretende gesetzliche Folgen werden berücksichtigt. Es bleibt aber unausgesprochen, was den Gesetzgeber bewogen hat, unterschiedliche Regelungen zu treffen. Die Norm wird nicht

hinterfragt.

Ein Lehr- und Lernergebnis wird nicht noch einmal besonders fixiert. Im FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ dagegen bildet eine dreigliedrige Übersicht den Schluß der Ausführungen. Sie hebt die Funktionszusammenhänge "Arten der Mängel" - "Folge" - "Rechte des Käufers" hervor (Q 234). Hierbei darf jedoch nicht übersehen werden, daß dieses Schulbuch nicht als Kurzausgabe konzipiert ist, sondern höheren Ansprüchen (A 235) genügen will. Für das gleiche Thema steht hier nach quantitativen Maßstäben 50 % mehr Platz zur Verfügung als bei SCHÖTZ-RIEDEL und FRITSCH und mehr als 100 % gegenüber KRUSE-HEUN. Unter Berücksichtigung des für Kurzausgaben vorhandenen Raumes ergibt sich die Frage, ob eine Fixierung des Ergebnisses notwendig ist. Anders als in den Zahlenfächern, in denen mehrere Größen zueinander in Abhängigkeit gebracht werden, die dann zu einem bestimmten Gesamtergebnis führen, kann in der Betriebswirtschaftslehre höchstens von Teileinsichten oder Teilergebnissen gesprochen werden, die weit verästelt auf dem breiten Untersuchungsfeld teils nebeneinander, teils übereinander, teils beziehungslos nebeneinander geschichtet sind. Insofern kann unter den genannten Voraussetzungen ein Fett-, Farb- oder Sperrdruck dienen, sofern eine dieser Möglichkeiten konsequent genutzt wird.

Allein KRUSE-HEUN stellen zum Schluß zwei Überlegungsaufgaben (Q 236). Bei der einen soll der Lernende veranlaßt werden, reproduktives mit produktivem Denken zu verbinden. Die andere führt ihn unmittelbar in eine wirtschaftspraktische Situation ein, bei der zweckmäßige Verhaltensweisen gesucht werden.

Einer weitergehenden Anwendung des Dargebotenen wird in betriebswirtschaftlichen Büchern kaum Beachtung geschenkt. Dieses Faktum erschiene höchst bedenklich, wenn nicht Schriftverkehr und Schriftverkehrsbücher ein hohes

Maß an übender Anwendung betriebswirtschaftlicher Gegebenheiten verlangten. Sie übernehmen eine wichtige Ergänzungsfunktion zu Betriebswirtschaftslehre-Büchern. Im übrigen werden Gestaltung und Anwendung auch in das Übungskontor verlagert. Selbst die Querverbindungen zu einzelnen Fächern, die der Unterricht in der Regel herstellt, sollen dazu angetan sein, theoretische Kenntnisse und Einsichten in wirtschaftlich praktikable Verhaltensweisen einmünden zu lassen. Dem Buch kann nicht die Aufgabe zugewiesen werden, sämtliche Unterrichtsfunktionen in sich zu vereinigen.

Auffallend für Lehr- und Lerneinheiten in Betriebswirtschaftskunde-Büchern ist die deduktive Vorgehensweise. Am deutlichsten sichtbar wird dieser Sachverhalt beim Thema "Wechsel", wenn FRITSCH eine Begriffsklärung an den Anfang setzt. Der gezogene Wechsel "ist eine Urkunde, in welcher der Aussteller den Bezogenen auffordert, die Wechselsumme zu einem bestimmten späteren Zeitpunkt zu bezahlen" (Q 237). Damit ist gleichsam ein Lernergebnis allen weiteren Aussagen vorangestellt. Vom Schüler kann weder bei ein- noch bei mehrmaligem Lesen die Tragweite der Informationskette überschaut werden. Dieser Satz, aufgegliedert in Elemente, gibt fünf wesentliche Bestandteile bekannt, die im einzelnen erläutert und um die übrigen drei gesetzlich festgelegten Merkmale erweitert werden.

Der Blick des Lesers fällt auf ein Wechselformular, das ausgefüllt ist und die gesetzlichen Bestandteile beziffert und darüber hinaus in Farbdruck heraushebt. Der Lernende ist gezwungen, ein Detail nach dem anderen zur Kenntnis zu nehmen. Um wieviel wirkungsvoller ist eine Lehre, die von dem Satz ausgeht, den der Wechsel enthält. "Gegen diesen Wechsel ... zahlen Sie." Hier ist mehr gewonnen, wenn der Lernende meint, einen Zahlungsbefehl vor sich zu haben, der in der Tat nicht vorliegt, als daß man auf dieses Urteil verzichtet. Zahlungsbefehl

als terminus technicus für das gerichtliche Mahnverfahren läßt sich korrigieren in Zahlungsaufforderung oder Zahlungsanweisung. Wer fordert wen auf? ... Eine solche Methode ist jedenfalls zeitraubender, weil Denkpausen eingelegt werden müssen. Hierbei ist aber stärker gesichert, daß sich der Schüler mit den gesetzlichen Bestandteilen des Wechsels auseinandersetzt und selbst am Ende zu einem Ergebnis kommt, das der Begriffsumschreibung nahekommt oder sie gar übertrifft, wenn sie mehr als fünf wesentliche Kriterien umfaßt.

Die einfache Mitteilung auf der einen Seite ist kaum interessant und damit für den Lernprozeß wenig geeignet, das selbsttätige Finden andererseits bedeutet ein sehr effizientes Lernen, weil es eigene Anstrengungen voraussetzt. Unverkennbar ist, daß induktiv aufgebaute Lehr- und Lerneinheiten ein Mehrfaches an Raum erfordern als deduktiv abgeleitete. Im Hinblick auf den besseren Erfolg wäre der Umweg aber gerechtfertigt. Aus dieser realen Situation ergeben sich Konsequenzen. Solange Schulbücher einen vorwiegend deduktiven Aufbau zeigen, sollte der Unterricht schwerpunktartig induktiv angelegt sein. Was hier verstanden wurde, kann dort in einer anders aufgebauten Darstellung nachgelesen und vertieft werden. Dem Unterricht fällt hierbei in erster Linie die Aufgabe zu, Motivationen auszulösen, Erkenntnis- und Verstehensakte einzuleiten und das Denken zu pflegen, während das Schulbuch den Lernenden bei dem Gedächtnistraining wirksam unterstützt. Es macht ihn frei von der Furcht, Wichtiges zu vergessen. Die gegenseitige Ergänzung schöpft beide Lehr- und Lernweisen optimal aus.

Während sich in der Didaktik und der Schulpraxis im Laufe der Zeit mittelbare und unmittelbare Formen des Lehrens und Lernens ausgeprägt haben, sind Änderungen in der Darstellungsform betriebswirtschaftlicher Schulbücher nicht eingetreten. Überall trifft man auf eine mo-

nologische Gestalt. Dialogische Strukturen hat es im Handelsschulwesen nur in Ansätzen gegeben. Bücher zur Prüfungsvorbereitung, in katechetischer Form verfaßt (L 238), werden nicht in die Überlegungen einbezogen, weil sie einzig und allein für das "Einpauken" (A 239) gedacht sind und keinen Eingang in den Unterricht gefunden haben.

In allen drei Büchern, die der Untersuchung vorwiegend zugrunde liegen, wird im Kapitel "Mängelrüge" nur referiert. Keine Frage - mit Ausnahme der beiden erwähnten Aufgaben bei KRUSE-HEUN - wird aufgeworfen. Eine pädagogische Begründung läßt sich dafür heranziehen. Da bei der schriftlichen Darstellungsform nicht der Unwissende, sondern der Wissende fragt, erübrigt sich der Zweck der Fragestellung. Sie könnte statt dessen als Mittel gerechtfertigt sein, das sich als Stimulans eignet oder eine Auflockerung oder einen Wechsel der Aussage schaffen soll. Die Vorstellung ANTONYS ist wohl so systematisch nicht zu verwirklichen, als daß über seine Forderung reflektiert werden müßte. Er meint: "Das Lehrbuch muß so gestaltet sein, daß die Schüler aus einer Problemstellung heraus selbst zum Fragen kommen, nicht so, daß sie gefragt werden müssen" (L 240). Die Grenzen der schriftlichen Darstellung sind somit wesentlich enger gezogen als die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mittels des gesprochenen Wortes.

Als Resümee der bisherigen Untersuchung kann festgehalten werden, daß methodische Anliegen in betriebswirtschaftlichen Schulbüchern den didaktischen Erwägungen untergeordnet sind. Was die Stufigkeit der Darbietung betrifft, so zeigen sich in den Büchern deutliche Parallelen zum Unterrichtsverfahren. Die Autoren neigen dazu, deduktiv vorzugehen (A 241), was im allgemeinen nicht gleichzeitig das günstigste Lernergebnis hervorbringt, aber einer abgerundeten Darstellung entgegenkommt. Es empfiehlt sich im Interesse des Lernenden, im Unterricht die entgegengesetzte Methode einzuschlagen,

die eine größere Bereitschaft zur Mitarbeit und zum Denken weckt. Die Form der schriftlichen Darstellung läßt sich nicht in der Variationsbreite anwenden, wie sich Formen des Lehrens und Lernens herausgebildet haben. Alles in allem: Es ist nicht zu bestreiten, daß die Autoren von methodischen Absichten durchdrungen sind (A 242). Das Bemühen ist feststellbar, Wege einzuschlagen, die das Aufnehmen, Verarbeiten und Wiederholen begünstigen.

5.6.2. Möglichkeiten der Veranschaulichung des Lehrstoffes

Seit jeher haben Pädagogen gefordert, in das von Natur aus schwer durchschaubare Lehr- und Lerngeschehen eine gewisse Ordnung zu bringen. Im Laufe der Zeit bildeten sich bestimmte Grundsätze heraus, die als Richtlinien und Leitbilder die tägliche Schularbeit durchdringen. Wie der Autofahrer oder der Wanderer auf Wegemarkierungen angewiesen ist, um sicher an sein Ziel zu gelangen, wird der Schulbuchautor gewisse Grundsätze als pädagogische Wegweiser beachten müssen, wenn er sein wichtiges Anliegen, das Denkvermögen der Lernenden zu stärken, nicht verfehlen will.

Die Leitgesichtspunkte, unter denen Schulbücher intensiv geprüft zu werden pflegen, sind Anschaulichkeit (L 243) und Förderung der Selbsttätigkeit. Beiden kommt ein unbestrittenes Primat zu.

Das Postulat der Anschaulichkeit wird schon seit langem von Pädagogen erhoben, "z.B. von Comenius, der alles möglichst allen Sinnen geboten wissen wollte, von Pestalozzi, der in der Anschauung das Fundament aller Erkenntnis erblickte, von Herbart, nach dem unterrichtliche Erlebnisse nur dann entstehen, wenn der Schüler zu sehen glaubt, auch von Kant, der Begriffe ohne Anschauung als

leer, Anschauungen ohne Begriffe als blind bezeichnete" (L 244).

Das geschriebene Wort befindet sich in dem Dilemma, "daß es in seiner Aussage auf den leblosen, kargen Buchstaben angewiesen ist" (L 245). Ein Buch ohne Abbildungen wirkt wenig attraktiv, der Umgang mit ihm wird von dieser Seite nicht hinreichend gefördert, was die Arbeitsfreude wiederum in Mitleidenschaft zieht (A 246). Deshalb sind zur Verdeutlichung vieler Aussagen Schaubilder, Strichskizzen, Statistiken unentbehrlich geworden (L 247). Hiermit wird aber nur der sichtbare Aspekt der Anschaulichkeit erfaßt. Eine klare Anschauung gewinnt der Leser nicht nur durch bewußtes Sehen oder Wahrnehmen anderer Sinne und die dadurch hervorgerufenen Denkakte, sondern auch durch die von plastischen verbalen Darstellungen ausgelösten Vorstellungsgebilde. Diese bedürfen einer Verknüpfung, einer Erweiterung und einer Einordnung. Im Gegensatz zu der sinnlichen muß hier von Akten der geistigen Veranschaulichung gesprochen werden. Die Differenzierung ist nur von zweitrangiger Bedeutung; sie vermittelt jedoch ein Bild vom Umfang der Anschauung. Viel entscheidender ist die fundamentale Erkenntnis, daß Anschauungen von Denkleistungen begleitet werden (A 248). "Denken ist von Anschauungen abhängig" (L 249).

Die Schulbuchautoren sind daher gut beraten, dieses pädagogische Mittel optimal einzusetzen. Wenn auch nicht alle Jugendlichen dem gleichen Vorstellungstyp angehören, die einen sind vorwiegend dem optischen, die anderen mehr dem akustischen oder dem motorischen Typ zuzurechnen; allen kann die Arbeit mit dem Buch - allerdings graduell unterschiedlich - gerecht werden (A 250). Der Lernende soll durch anschauliche Darstellung einen klaren Einblick in Institutionen, Abläufe, gegenseitige Abhängigkeiten erhalten; er soll in die Lage versetzt werden, Sachverhalte durch Vorlesen in sich aufzunehmen, sie mit eigenen Worten zu erklären und zu begründen; er

soll Kernsätze niederschreiben, um bestimmte Teilergebnisse schnell verfügbar zu haben.

Es ergibt sich die Frage, inwieweit vorwiegend visuelle oder vorwiegend geistige Anschauungsmittel im Buch als Hilfen genutzt werden. Bilder von Einrichtungs- oder Gebrauchsgegenständen der Praxis sind sehr selten anzutreffen. Als Ausnahme findet man ein Schwarz-Weiß-Foto einer Großrechenanlage (Q 251) oder eines Fernschreibers (Q 252). Die in Fachzeitschriften geführte Diskussion gelangt überwiegend zu dem Schluß, daß betriebswirtschaftliche Lehrbücher nicht als "Bilderbücher" auszustatten seien. Innerbetriebliches Inventar sollte nicht durch "totes Bildmaterial" (L 253) veranschaulicht werden (A 254). Die neuesten Formblätter könnten im Original beschafft werden. Der junge Mensch, der die Kinderschuhe abzustreifen bereit sei, fordere ein sachliches Lehrbuch, an das er höhere Erwartungen stelle (L 255).

Die Argumentation erscheint etwas überspitzt und damit nicht restlos überzeugend. Was die Wiedergabe von wichtigen Formularen wie Scheck und Wechsel angeht, so werden kontroverse Auffassungen sichtbar; hier hat die Abbildung ihre Existenzberechtigung, wie die Praxis der Schulbücher bestätigt. Diese für das Berufs- und Privatleben so bedeutsamen Zahlungsinstrumente müßten jedem Handelsschüler geläufig sein; deshalb muß er ihnen auch häufig genug begegnet sein. Mitunter enthalten die Richtlinien der Schulbuchgenehmigungsverfahren auch den Beurteilungsmaßstab "Abbildungen" (L 256).

Nicht unstritten - und statt dessen ausdrücklich begehrt werden Skizzen, zusammenfassende Übersichten, Diagramme, Tabellen (L 257); ihnen wird allgemein zugeschrieben, daß sie "den Unterricht befruchten und rationeller gestalten" (L 258). Der Vorzug einer schematischen Darstellung ist zweifelsohne eine übersichtlichere Systematik und eine klarere Abgrenzung. Diese trägt dazu bei, komplexe Zusammenhänge transparent zu machen. Der Blick für die

realen Probleme dagegen wird bisweilen eher durch sie verstellt, als geschärft.

Bei SCHÖTZ-RIEDEL unterteilt eine Strichskizze die Güter in "freie Güter - wirtschaftliche Güter - Dienstleistungen" (Q 259). Die Zuordnung erscheint prima facie möglich. Bei gründlicher Überlegung fällt auf, daß Dienstleistungen grundsätzlich die Merkmale eines wirtschaftlichen Gutes erfüllen, nämlich Knappheit, Produktion durch Unternehmer, Hingabe von Geld für ihre Inanspruchnahme. Insofern dürfte die Skizze lediglich eine Zweiteilung vornehmen. Die wirtschaftlichen Güter werden wiederum in zwei Kategorien untergliedert, in Konsumgüter einerseits und Produktionsgüter andererseits. Es wurde bereits dargetan (A 260), daß die Verwendung eines einzelnen Gutes konsumtiven und produktiven Zwecken dienen kann. Die Schulbuchskizze läßt nur eine Lösung zu, obwohl in Wirklichkeit zwei existieren. Die Konsumgüter werden weiter kategorisiert in Gebrauchs- und Verbrauchsgüter. Bei den Produktivgütern (A 261) fehlt eine analoge Unterteilung. Obwohl Werkstoffe beispielsweise der letzten Gütergruppe zuzurechnen sind (Q 262), ist leicht zu erkennen, daß sie ebenfalls im Produktionsprozeß verbraucht werden, während man Transportdienste des Lastkraftwagens gebraucht. Das hat zur Folge, daß die Differenzierung in Gebrauchs- und Verbrauchsgüter nicht nur auf Konsumgüter beschränkt ist.

Eine starre Abgrenzung nimmt die Strichskizze im KRUSE-HEUN beim Thema "Werbemittel" vor (Q 263). Dem Schüler wird nicht deutlich genug vor Augen geführt, daß hier an eine theoretische Untergliederung gedacht ist, während sich die nachfolgenden Erklärungen mit den praktisch relevanten Werbemitteln beschäftigen. Durch entsprechende Querverbindungen zwischen gesprochenem Wort, geschriebenem Wort und Bild in der Werbung könnte ein Bezug zur Realität hergestellt werden.

Bei Erklärung von Geldwertänderungen wenden Schulbücher häufig eine Modellbetrachtung an, die Geld- und Gütermenge einander gegenüberstellt (Q 264). Es wird verschwiegen, daß die Untersuchung ein Höchstmaß an Abstraktionsniveau unterstellt. Der Zeitfaktor ist außer acht gelassen, Erhöhungen oder Verminderungen der Geld- oder Güterseite treten kurzfristig in dem beschriebenen Umfang nicht auf, internationale wirtschaftliche Verflechtungen werden aus dem Modell nicht erkennbar, die Geldmenge wäre aufzulösen in Geldmenge mal Umlaufgeschwindigkeit, die Gütermenge in Handelsvolumen mal Preisniveau (FISHERSCHE Verkehrsgleichung). Es darf nicht der Eindruck erweckt werden, als ließen sich aus der Modellbetrachtung unmittelbar Wirklichkeitsschlüsse ableiten.

Zur Abgrenzung von Aufwendungen und Kosten wird bisweilen noch das SCHMALENBACHSCHE Schema benutzt (Q 265). In der dargestellten Form vermag es keine Klarheit zu vermitteln. Schulbuchautoren übernehmen die treppenförmig übereinandergelagerten Rechtecke, ohne dieses Bild konsequent zu deuten. Wer die Begriffe innerhalb der Rechtecke anhand von Beispielen erklärt, darf nicht meinen, damit eine hinreichende Anschauung vom Modell und von den ihm zugrunde liegenden Inhalten gegeben zu haben. Das angeführte Beispiel ist repräsentativ für eine Unsitte, mit der aufgeräumt werden sollte. Die Vorstellungen SCHMALENBACHS, aus der Vorkriegszeit stammend, werden kritiklos von Auflage zu Auflage tradiert. Es geht offenbar lediglich um den wissenschaftlichen "Anstrich", nicht darum, eine saubere, schülergerechte Lösung anzubahnen.

Es kann mit Recht behauptet werden - und eigene Tests in der Jugend- und auch in der Erwachsenenbildung haben das bestätigt -, daß kein Jugendlicher mit Hilfe der Ausführungen und der Abbildung nach intensivem Lesen begreift, was ausgesagt werden soll (A 266). Zu Beginn des Textes heißt es unter anderem: "Aufwendungen

und Kosten müssen auseinandergehalten werden" (Q 267). Die Interpretationen von Kosten und Aufwendungen lassen keine wesentlichen Unterschiede erkennen. Daß Zweckaufwendungen mit den Grundkosten identisch sind, kann aus der dargestellten Übersicht nicht entnommen werden, denn es fehlen sowohl Gleichheitszeichen zwischen den Begriffen als auch eine unterbrochene Linie, die den nahtlosen Übergang von Zweckaufwendungen und Grundkosten andeuten. In der Wissenschaft hat sich seit längerem durchgesetzt, die Identität von Zweckaufwendungen und Grundkosten nicht durch die SCHMALENBACHSCHE Urform, sondern durch das Modell der zwei ineinander verschränkten Kreise zu erhellen, wobei sich dann zugleich die Nomenklatur vereinfachen läßt (A 268). Das Beispiel lehrt, daß Modelle nur einen methodischen Wert haben, wenn der Schüler sie gedanklich bewältigt, wenn sie von Ungereimtheiten oder Widersprüchen freigehalten und von den Autoren hinreichend beschrieben werden.

Neben den schematischen Darstellungen, die in ihrer Qualität noch verbesserungsbedürftig sind, findet man viele ausgereifte Illustrationen. Den anzutreffenden Anschauungsformen gilt unser Augenmerk.

"Phantasiebilder" werden vor allem eingesetzt, wenn es darum geht, die unterschiedlichen Klauseln der Lieferungsbedingungen, die jeweils eine andere Lastenverteilung der Beförderungskosten nach sich ziehen, gegeneinander abzuheben (Q 269).

Für Entwicklungen, die mathematisch genau zu erfassen sind, wie Umsätze oder Kostenverläufe, bedient man sich des Koordinatensystems, mit dessen Hilfe sich quantitative Änderungen veranschaulichen lassen (Q 270).

Will man unterschiedliche Quoten verdeutlichen, z.B. Material- und Fertigungskosten im Verhältnis zu den Gesamtkosten, eignen sich Linien- oder Flächendiagramme als Maßstab für die ungleichen Anteile (Q 271).

Für buchhalterische Auswirkungen wird häufig die Kontoform gewählt, um einen besseren Einblick in den Wertefluß oder den Wertestatus zu erhalten (Q 272).

Bei rechtlichen Fragen, man denke an die Möglichkeiten der Anbahnung eines Kaufvertrages, bewähren sich Schemata mit Pfeilen, die die Ablauffolge von Handlungen des Käufers und des Verkäufers kennzeichnen (Q 273). Bei der Hemmung oder der Unterbrechung der Verjährung genügen einfache Zeitstrecken, um das Kraftloswerden einer Forderung zeitlich genau zu fixieren (Q 274).

Sehr instruktiv und in zunehmendem Maße in Schulbüchern benutzt sind die synoptischen Darstellungen. Für die erste Form der Synopse, die Matrix, gibt es jedoch wenig Beispiele. Hierunter versteht man eine Tabelle mit doppeltem Eingang (L 275). Horizontale und vertikale Gliederungen erhalten die gleiche Rubrizierung, darstellbar an dem Abrechnungsverkehr der Deutschen Bundesbank. Was beispielsweise bei Unterstellung zweier Banken das Kreditinstitut A zu fordern hat, schuldet das Kreditinstitut B, die Ansprüche des B richten sich gegen A und sind von ihm zu erfüllen. Dieses rationelle Clearingsystem, Schuldentilgung durch gegenseitige Aufrechnung, ist verbal nicht genügend zu durchleuchten (Q 276).

Häufig dagegen wird die zweite Form angewandt, bei der die horizontale Gliederung dem einen, die vertikale dem anderen systematischen Aspekt zugeordnet wird. Soll der unterschiedliche Umfang der Vertretungsmacht veranschaulicht werden, ordnet man horizontal Prokura, Handlungsvollmacht, Art- und Einzelvollmacht an. Vertikal würden konkrete Rechtsgeschäfte erfaßt und daraufhin geprüft, welcher Vertretungsberechtigte diese oder jene Handlung im Rahmen seines Vertretungsrechts vornehmen darf oder nicht (Q 277). Ebenso könnten bei den einzelnen Unternehmungsformen Eigentums-, Haftungs-, Geschäfts-

führungs- und Vertretungsverhältnisse untersucht werden (Q 278). Zwei bedeutsame Lernprinzipien werden hierbei miteinander kombiniert: das Prinzip der Veranschaulichung und des Vergleichs. Müßte der Leser am Ende einer Stoffreihe eine vorgegebene synoptische Darstellung selbst mit Inhalt versehen, kämen noch die Prinzipien der Selbsttätigkeit und der Erfolgssicherung zur Entfaltung. An dieser Stelle wird transparent, daß der Lerneffekt um so höher sein kann, je mehr Lernprinzipien einander durchdringen.

Für algebraische Formulierungen, die auf eine überwiegend geistige Veranschaulichung abzielen, gibt es für das betriebswirtschaftliche Schulbuch nur wenig Möglichkeiten. Rentenversicherungsformel, Umrechnungen von Prozent- und Zinsrechenaufgaben, Feststellung von Rentabilitäts- und Wirtschaftlichkeitsziffern können als Anwendungsfälle genannt werden (Q 279).

Eine gute Hilfe, abstrakte Sachverhalte zu konkretisieren, stellt das Beispiel dar. Selbst wenn es nur aus Worten besteht, übernimmt es die Funktion der Klärung, der Verdeutlichung und der Vertiefung. Situationen aus dem täglichen Leben ziehen die Aufmerksamkeit der Schüler viel eher auf sich als abstrakte Regelungen des Gesetzes oder an den Anfang gestellte Definitionen, deren Tragweite der Schüler nicht richtig ergründen kann. Auch hier berühren sich die Grundsätze der Anschaulichkeit und der Lebensnähe und wirken befruchtend auf den Lernprozeß ein.

Abschließend ist zu konstatieren, daß das Feld der Möglichkeiten sehr weit gespannt ist, Aussagen zu veranschaulichen, und zwar sowohl im vorwiegend sinnlichen als auch im primär geistigen Bereich. Hat sich der Einsatz dieses Prinzips einmal nicht genügend erfolgversprechend ausgewirkt, sollten Wege einer Korrektur oder einer Neuerprobung eingeschlagen werden. Der Grundsatz

der Anschauung ist auf keine Stufe der Darstellung begrenzt, sein Gebrauch wirkt interesseweckend und belebend durch Abwechslung, er fördert das Denken. In seiner Eigenständigkeit vermag er Wertvolles zum Lernvorgang beizusteuern, in Verbindung mit anderen Prinzipien ist eine weitere Effizienzsteigerung zu vermuten.

5.6.3. Möglichkeiten der Selbsttätigkeit mit dem Lehr- und Lernbuch

Verlage kündigen ihre Betriebswirtschaftsbücher mitunter als Lehr- und Arbeitsbücher an (L 280). Im Lehrerheft zur Kurzausgabe von KRUSE-HEUN heißt es: "Die Grenzen eines guten Lehrbuches liegen jedoch dort, wo in den ureigenen Arbeitsbereich des Lehrers oder des Schülers eingegriffen würde" (L 281). Es folgt eine Abgrenzung dessen, was nicht zu den Bestandteilen der Bücher gehört:

(1) Der Lehrer sollte durch sie in methodischer Hinsicht nicht beeinflußt werden.
(2) Einfache Skizzen werden ausgespart, die üblicherweise vom Lehrer verwendet werden und die der Schüler ohne weiteres nachvollziehen kann.
(3) Sachverhalte sind aus ihnen auszuklammern, die der Schüler unter Einsatz des Buches oder mit Hilfe seiner Erfahrung durch eigene Arbeit finden kann.

"Das gut aufgebaute Lehrbuch ist ein Arbeits- und Lernbuch ..." (L 282). Als Möglichkeiten der selbständigen Schülerarbeit werden erwähnt:

> "Erarbeiten von einprägsamen Übersichten aus dem Lehrbuch,
>
> Ausführung von Tafelskizzen durch den Lehrer und Nacharbeiten dieser Skizzen durch die Schüler,
>
> Ergänzen von Skizzen und Übersichten durch die sonstige Erfahrung der Schüler oder durch Verwendung zusätzlichen Unterrichtsmaterials"(L 283).

Die Problematik der Aussagen soll hier nicht im einzelnen erortert werden. Es kommt vielmehr darauf an, die Ansprüche herauszustellen, die die Hersteller mit ihrem Buch bei den Adressaten verbinden. Zugleich geben die Hinweise Auskunft, wie die Bücher unter diesem Gesichtspunkt konzipiert sind und in welcher Art und welchem Umfang sich der Leser selbsttätig mit ihnen beschäftigen soll. Die zu untersuchende Aufgabe läßt sich in die Frage kleiden, ob Schulbücher tatsächlich ihrer Legitimation als Arbeitsbuch gerecht werden. Ihre Beantwortung setzt einige Vorfragen voraus, die über den Grundsatz der Schülerselbsttätigkeit Aufschlüsse bringen.

Ein Lehrgut läßt sich nicht wie ein Sachgut ohne große Mühe von einem auf den anderen Menschen übertragen. Bevor es zum "geistigen Eigentum" einer Person wird, muß eine intensive Auseinandersetzung mit ihm vorausgegangen sein. Die Anschauung initiiert das Denken, und dieses wird weitergeführt und findet seinen sichtbaren Ausdruck im Handeln (A 284). Alle geistigen Akte fordern dem Lernenden ein Selbsttun ab.

Das Arbeitsprinzip als wesentliche Grundlage allen Lernens ist der Pädagogik seit langem bekannt. Während die Philanthropen zunächst darunter die manuelle Tätigkeit verstanden, wurde das Arbeitsprinzip in der Folgezeit wechselweise als manuelle oder als geistige Tätigkeit interpretiert, wobei sich der Schwerpunkt mehr auf die letzte Alternative verlagerte. Generationen von Pädagogen wie PESTALOZZI, NIEMEYER, DIESTERWEG, ZILLER, FRÖBEL und KERSCHENSTEINER wurden nicht müde, die Selbsttätigkeit in ihren Vorzügen zu preisen und ihre stärkere Durchsetzung im Unterricht zu fordern. GAUDIG und SCHEIBNER traten als Exponenten der freien geistigen Schularbeit auf. "Aus dem Selbst soll die bildende Tätigkeit in schöner Freiwilligkeit herausbrechen; getragen von dem Selbst soll sie in dem Selbst und durch das Selbst

geschehen; ohne Eingreifen voreiliger, unnötiger, aufdringlicher Hilfe" (L 285). Nach Auffassung der Arbeitsschulvertreter prägen demnach folgende Merkmale ihr Wesen:

Spontaneität,
Wahlfreiheit,
Aktivität,
Selbständigkeit (L 286).

Bei der Beurteilung, inwieweit mit Hilfe des Schulbuches die Selbsttätigkeit des Lernenden als Ergänzung des Unterrichts realisiert werden kann, dürfen nicht die Maximalforderungen der Arbeitsschulvertreter als Maßstab angelegt werden.

Die Verbindlichkeit des Lehrplans prägt maßgeblich die Inhalte des Unterrichts und des Schulbuches. Insofern ist ein freier Spielraum bei der Wahl des Themas entweder nur in sehr engen Grenzen oder bisweilen gar nicht vorhanden. Die Schule von heute unterbindet die Wahlfreiheit in obligatorischen Fächern stark. Anderenfalls bestünde zweifellos die Gefahr, daß kostbare Unterrichtszeit durch Nebensächliches verloren ginge.

Die Vorstellung von der Selbständigkeit als einem Selbsttun, das in Planung und Ausführung eines Lernziels jeglicher fremden Hilfe entbehrt, läßt sich mit der geltenden Unterrichtsorganisation ebenfalls nicht voll vereinbaren. Ansonsten müßten die Lernenden im Extremfall das Recht besitzen, in Abwesenheit des Lehrers tätig zu sein. Da dieser in der Wahl seiner Methode nicht gebunden ist, wird erkennbar, daß der genannte Bestandteil des Grundsatzes im täglichen Schulleben lediglich "gekappt" und nicht in dem Maße eingeengt wird wie die freie Wahl des Themas. Der individuelle Lehrstil entscheidet daher, in welchem Grade die Selbständigkeit des Lernenden entfaltet wird. Hinzu kommt, daß der Schüler bei der Arbeit mit dem Lehr- und Lernbuch zuerst

einmal die Darstellungsweise des Autors zur Kenntnis nehmen muß, bevor er selbständig weiterarbeiten kann.

Ob die Lernenden in der überwiegenden Zahl aller Fälle aus innerem Antrieb zum Schulbuch greifen, ist schwer zu beurteilen, da nicht feststellbar ist, wie sie sich verhalten hätten, wenn sie nicht zur Arbeit mit dem Buch aufgefordert worden wären. Von innen getrieben zu werden ist sicherlich ein idealer Motor für das Lernen. Der Beurteilungsmaßstab wäre aber zu streng, wollte man nur d i e Selbsttätigkeit als solche anerkennen, die ihren Ursprung in den spontanen Kräften des Menschen hat, abgesehen von der Schwierigkeit, ein objektives Urteil über Spontaneität zu fällen.

Selbsttätigkeit ist deshalb im wesentlichen von der Aktivität her zu bestimmen, die nicht mit Geschäftigkeit gleichzusetzen ist. KERSCHENSTEINER zählt eine kontemplative Verhaltensweise zur Sphäre der Aktivität, weil sie Gestaltung und Schöpferkraft auslösen kann (L 287), und reproduktive Selbsttätigkeit rechnet ebenso zu den Aktivitätsformen wie produktives Schaffen. In allen Phasen des Lernprozesses gibt es Gelegenheit zu eigenem geistigen Tun, was einen Wechsel von Passivität zur Aktivität, von Rezeptivität zur möglichen Spontaneität bedeutet. Entscheidend dabei ist, daß Sachverhalte genügend problematisiert werden, die den Schüler in eine natürliche Fragehaltung versetzen. In dieser Spannung wird eine innere Beteiligung erzeugt, die dem Lerngegenstand gewidmet ist und erst dann abflaut, wenn eine Lösung gefunden wurde.

Nachdem der Umfang der Selbsttätigkeit in wesentlichen Zügen nach der negativen und positiven Seite abgegrenzt worden ist, geht die Untersuchung nun der Frage nach, ob die betriebswirtschaftlichen Schulbücher diesem Grundsatz hinreichend Rechnung tragen.

Die Anbahnung des Lernprozesses gehört üblicherweise zum Kompetenzbereich des Lehrers. Somit verwundert es nicht, daß keines der analysierten Bücher Motivationen für einen "Einstieg" gibt. Typisch sind Einleitungen wie: "Das Rechnungswesen gliedert sich in a) Buchführung (Zeitraumrechnung), b) Kalkulation mit Betriebsabrechnung (Kostenrechnung), c) Statistik (Vergleichsrechnung), d) Planung (Vorschaurechnung)" (Q 288). Auch bei rechtskundlichen Themen wurde niemals ein interessanter Fall an den Anfang gesetzt, um auf diese Weise das Interesse der Schüler an dem Lerngegenstand auf ein höheres Niveau zu heben.

Je mehr die Sache selbst die Aufmerksamkeit der Schüler anzieht, desto nachhaltiger spendet der Lernwille die notwendige Energie zum Aufnehmen, desto besser ordnen sich alle sensitiven und emotionalen Funktionen und richten sich auf Betätigung ein, desto fester wird die Assoziation. Von der Intensität des intentional oder funktional erzeugten Interesses hängt es ab, was der Lernende aus der Fülle der Eindrücke einerseits auswählt und andererseits übersieht. Wenn der Lehrer versäumt, die innere Bereitschaft zum Lernen zu wecken, muß er sich dessen bewußt sein, daß an seiner Stelle das Schulbuch nichts Motivierendes bietet. In diesem Punkt hält es einen Vergleich mit dem Lehrbrief des Fernstudiums nicht aus (L 289).

Bei der Durchführung des Lernprozesses kann das Buch dagegen den Lehrer unterstützen; es enthält Materialien, die bei Erarbeitung des Neuen mit eingebracht werden können. In Ausnahmefällen mag sich die Gliederung des Schulbuches mit der didaktisch-methodischen Planung des Lehrers decken. Hierbei ist es nicht nur wünschenswert, sondern rationell, die Ableitungen des Schulbuches zu benutzen, Beispiele durch Schüler suchen zu lassen, die Aussagen des Textes zu hinterfragen. Darüber hinaus wird der Lehrer einzelnen Schülern oder der ganzen Klasse die Auf-

gabe erteilen, einfachere Gegenstände selbsttätig aus dem Buch zu erarbeiten, die später im Klassenverband noch vertiefend behandelt werden können.

Wesentlich wird der Einsatz des Buches, wenn Objekte miteinander verglichen werden sollen, um deren Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten festzustellen und um deren Ursachen zu ergründen. Nach Behandlung des Schecks könnte die Aufgabe gestellt werden, die wesentlichen Bestandteile des Wechsels anhand des Kriterienkatalogs des Buches denen des Schecks gegenüberzustellen oder die Gesellschaftsformen nach konkreten Einzelgesichtspunkten, etwa Haftung der Unternehmer, zu ordnen oder ein Formular der Praxis mit der Abbildung im Buch oder die gesetzlichen Firmierungsvorschriften mit tatsächlichen Handelsnamen in Beziehung zu setzen. In allen Fällen wird hier der Vergleich als Denkhilfe genutzt, ein entdeckender, ein systematisierender, ein bestätigender oder ein illustrierender Vergleich.

Im Normalfall wird sich der Lehrer im Unterricht nicht von der Ordnung des Buches leiten lassen, weil hier der fachwissenschaftliche Aufbau in den Vordergrund gerückt wird, bei dem systematische, chronologische, rechtliche, mathematische Ordnungselemente überwiegen, die nicht gleichzeitig mit seinem didaktisch-methodischen Konzept übereinstimmen. Deshalb mag er auch bisweilen darauf bestehen müssen, daß das Schulbuch bei der Erarbeitung nicht zur Hand genommen wird. Nachteilig ist zu werten, daß die Informationsdichte in Schulbüchern sehr groß ist. Als Teilergebnis wird hier deutlich, daß das Schulbuch in dieser Phase des Lernens überwiegend mit Fragen, Denkanstößen und Impulsen des Lehrers eingesetzt werden kann, denn es selbst verknüpft Bekanntes mit Unbekanntem in der Regel nicht.

Die wichtigsten Aufgaben erfüllt das Schulbuch in der Phase der Erfolgssicherung. Ob der Lehrer seinen Unter-

richt vorher stofflich und methodisch unabhängig von ihm ausgerichtet hat oder ob er es bereits als Arbeitsmittel benutzt hat (L 290), eine Nacharbeit durch den Schüler ist bei dem komplexen Stoff zwingend erforderlich. Schriftliche und mündliche Hausaufgaben auf der Grundlage des Buches sind nicht zu umgehen. "Wissen wird vor allem auf zwei Wegen erhalten, nämlich einmal durch die Anwendung und zum anderen durch die Wiederholung"(L 291). Bei der Anwendung ist häufig eine Frage oder ein Problem zu bearbeiten, dessen Lösung sich aus den Querschnitten mehrerer Stoffgebiete zusammensetzt. Der Schüler soll beispielsweise aus mehreren Angeboten - eine gleiche Qualität der Ware unterstellt - das preisgünstigste aussuchen. Kenntnisse über Verpackungskosten, Preisabzüge, Versandart, Lieferungsbedingungen, Lieferzeit, Zahlungsbedingungen und unter Umständen Erfahrungen über die Leistungsfähigkeit und Zuverlässigkeit der Lieferanten sind hier anzuwenden. Oder der Schüler soll aufgrund bestimmter Zahlungsbedingungen die Kosten eines Lieferantenkredits ermitteln und sie mit Zinssätzen für Bankkredite in Beziehung setzen und ein Urteil über das wirtschaftlichste Verhalten des Schuldners fällen.

Zwei der drei untersuchten Schulbücher stellen am Ende einer Lehr- und Lerneinheit Fragen, die überwiegend dem Bereich der Anwendung zuzuordnen sind (Q 292). Seit kurzer Zeit bieten einige Verlage Arbeitshefte oder Arbeitsblätter an (L 293), um die Intensität der reproduktiven und produktiven Nacharbeit zu steigern. ROSENTHAL spricht in diesem Kontext von einem "bi-medialen Verbundsystem" (L 294).

Wiederholungen setzen sich zum Ziel, allgemeine Urteile und Ergebnisse früherer Lektionen zum Zwecke ihrer Vergegenwärtigung ins Bewußtsein zurückzurufen. HUBER sagt mit Recht: "Was nicht wiederholt wird, gerät in Vergessenheit, und wenn es noch so gut saß" (L 295). Neben der permanenten Wiederholung durch Verknüpfung müssen Teil-,

Gesamt- und Generalwiederholungen integrativer Bestandteil des Lernens sein. "Die erste Repetition ist der eigentliche Träger des Behaltens, die folgenden dienen nur einer letzten Befestigung" (L 296). Auf diese Art der Selbsttätigkeit sind die Schulbücher am stärksten eingestellt, ohne daß damit behauptet werden soll, daß sie reine Memorierbücher seien. Es ist bekannt, daß die Geschwindigkeit, mit der Sachverhalte in das Langzeitgedächtnis aufgenommen werden, sehr klein ist, während die Speicherkapazität in einem reziproken Verhältnis dazu steht. Zu berücksichtigen ist, daß die Behaltefähigkeit von einer zunehmenden Zahl endogener und exogener Einflüsse beeinträchtigt wird. Jeder Lehrer kann die Bedeutung der Wiederholung aus eigener Erfahrung bestätigen. Sie lehrt ihn, "daß zu wenig von dem auch gründlichst und selbständig Erarbeiteten geistiger Besitz des Lernenden bleibt, wenn nicht der wiederholenden Sicherung entsprechender Raum gewährt wird" (L 297).

Bestimmte Formen des Lernens können mit Hilfe des betriebswirtschaftlichen Buches unter fachlicher Anleitung des Lehrers gepflegt werden:

(1) Lernen, unbekannten Gegenständen Interesse entgegenzubringen,
(2) Lernen, unter Benutzung des Stichwortverzeichnisses unbekannte Sachverhalte nachzuschlagen,
(3) Lernen, eine Übersicht zu gewinnen,
(4) Lernen, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen,
(5) Lernen, Fragen an den Schulbuchtext anzulegen,
(6) Lernen, einfache Probleme mit Hilfe des Fachbuches zu lösen,
(7) Lernen, Widerständen zu trotzen,
(8) Lernen, Vergleiche zu ziehen und auszuwerten,
(9) Lernen, Gelesenes mit eigenen Worten wiederzugeben,
(10) Lernen, sich in begrenztem Maße eine eigene Meinung zu bilden,
(11) Lernen, Erkenntnisse praktisch anzuwenden,
(12) Lernen, Ergebnisse zusammenzufassen,

(13) Lernen, wichtige Erkenntnisse ins Gedächtnis zu nehmen,
(14) Lernen, mnemotechnische Hilfen anzuwenden,
(15) Lernen, wirtschaftliches Verhalten (ökonomisches Prinzip) zu realisieren (A 298).

Der Eindruck darf nicht entstehen, als könne "perfektes" Lernen aus Fachbüchern erreicht werden. Was weniger oder gar nicht in betriebswirtschaftlichen Schulbüchern beachtet wird, ist das

(1) Lernen, Gesetzestexte hinreichend genau auszulegen,
(2) Lernen, andere Quellen heranzuziehen,
(3) Lernen, Dargestelltes kritisch zu hinterfragen,
(4) Lernen, konträre Vorstellungen zu entwickeln,
(5) Lernen, Kompromißvorschläge zu finden,
(6) Lernen, eigene Leistungen permanent zu kontrollieren,
(7) Lernen, Lernerfolge als Motivation für weiteres Lernen zu nutzen,
(8) Lernen, eine Gesinnung oder Werthaltung aufzubauen,
(9) Lernen, an der Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse mitzuwirken,
(10) Lernen, fächerübergreifend Stoffe miteinander zu verknüpfen und den Blick für große Zusammenhänge zu schärfen.

Zuletzt soll die früher aufgeworfene Frage erörtert werden, ob es gerechtfertigt ist, betriebswirtschaftliche Lehr- und Lernbücher als Arbeitsbücher auszuweisen. Ausgangspunkt hierzu sind die Überlegungen, die KRÜGER (L 299) zu diesem Thema entwickelt hat. Sie werden hier in Fragen gekleidet. Bei der Antwort steht das Bemühen im Vordergrund, ein möglichst objektives Urteil zu fällen.

(1) Wählt das Schulbuch den Text exemplarisch aus und stellt es den Stoff so dar, daß Probleme offenbleiben? - Exemplarisches Vorgehen wurde an keiner Stelle registriert. Eine problematisierte Darstellung trifft man höchst selten an.

(2) Verweilt es gern bei Einzelheiten? - Es überwiegt die systematische Darstellung mit vielen Details im Gefolge.
(3) Enthält es Quellentexte? - Selten wird der Gesetzestext ordnungsgemäß zitiert. In einigen Büchern werden rechtliche Fundstellen angegeben. Andererseits werden in den Schulbuchtext Gesetzeszitate eingestreut, ohne sie als solche kenntlich zu machen.
(4) Weist es auf weiterführende Literatur hin? - Hinweise auf vertiefende Darstellungen fehlen.
(5) Sind in vielen Variationen Arbeitsvorschläge eingestreut, auffordernde reizvolle Übungs- und Probieraufgaben wie Rätsel, stumme Karten, Lückentexte, Schaubilder? - Arbeitsvorschläge werden in den Büchern nicht erteilt. Reizvolle Übungs- und Probieraufgaben, an denen der Schüler weiterarbeiten kann, existieren nicht.
(6) Enthält es auch formale Hinweise auf Arbeitstechniken? - Arbeitstechniken werden nicht erörtert.
(7) Ist dem eigentlichen Arbeitsteil zuweilen als Arbeitshilfe ein Nachschlageteil beigegeben, der das Rohmaterial weiter aufschließen hilft? - Da der eigentliche Arbeitsteil im Buch nicht enthalten ist, sucht man auch vergeblich nach entsprechendem Rohmaterial.

Die Beurteilungskriterien sowie die gefundenen Antworten machen deutlich, daß keines der analysierten Bücher verdient, Arbeitsbuch genannt zu werden; insbesondere nicht jenes, das einen Anspruch darauf erhebt. Fast alle Fragen mußten verneint werden. Die Selbsttätigkeit des Schülers im Sinne eines Arbeitsbuches wird nicht genügend ausgeschöpft.

5.7. Charakteristische Merkmale des Mediums "Lehr- und Lernbuch"

Nachdem Inhalte und Methoden betriebswirtschaftlicher Lehr- und Lernbücher, die die herausragenden Teile ihres

"bilateralen Status" ausmachen, untersucht worden sind, sollen nunmehr die charakteristischen Merkmale dieses Mediums thesenartig erfaßt werden:

(1) Seit der von W. SCHRAMM so bezeichneten "zweiten Generation der Lehr- und Lernmittel", die mit dem Buchdruck ihren Anfang nahm (L 300), ist im Laufe der Zeit eine immer stärkere Abhängigkeit des Unterrichts von den Medien "Rede" und "Buch" (L 301) eingetreten.

(2) Das Lehr- und Lernbuch verfolgt nicht die Konzeption, den personalen "Mittler" Lehrer (L 302) zu verdrängen oder zu ersetzen (L 303); es ist aber, wie die Pädagogik lehrt, dazu ausersehen, die Lehr- und Lernbemühungen der Schule wirksam zu ergänzen.

(3) Das Lehr- und Lernbuch ist als Medium "selbst Beitrag und Bestandteil des Lernens. Lernen als 'Verhaltensänderung durch Erfahrung' benötigt Mittel, an denen diese neue Erfahrung gewonnen werden kann, um zu einem anderen Verhalten zu gelangen" (L 304). Es kann wichtige didaktische Teilfunktionen (L 305) wahrnehmen: den Lernprozeß initiieren, gestalten und vollenden.

(4) Das Lehr- und Lernbuch vermag neben den technisch orientierten Medien (L 306) vollends alle schulischen Lehr- und Lerninhalte zu erschließen, aufzubereiten und zu tradieren. Sein Einsatz ist somit weder auf bestimmte Fächer noch auf bestimmte Themen noch auf bestimmte Schulstufen begrenzt. Da seinen Verwendungsmöglichkeiten kaum Grenzen gesteckt sind, existiert kein zweites schulisches Instrument mit einem solch breiten Aktionsradius. "Es gibt keinen Ersatz für das Buch" (L 307).

(5) Das Lehr- und Lernbuch ist im Unterschied zu technisch komplizierten Medien jederzeit funktionsbereit.

Seine Handhabung ist einfach und erfordert kein zeitraubendes Suchen nach geeignetem Material. "Es ist leicht transportabel. Es ist ständig verfügbar und unabhängig von bestimmten räumlichen und apparativen Voraussetzungen" (L 308).

(6) Neben das Lehr- und Lernbuch können speziell angefertigte Arbeitshefte oder auch ergänzende Medien treten. Der bi- oder multimediale Verbund berührt die Zentralstellung des Lehrbuches nicht (L 309), es kommt in ihm vielmehr seine Flexibilität, seine Offenheit und seine Kooperationsfähigkeit zum Ausdruck.

(7) Das Lehr- und Lernbuch ist ein Medium, das im Verhältnis zu seiner Effizienz geringe Kosten verursacht. "Es ist beliebig oft und billig reproduzierbar. Es läßt sich ohne Schwierigkeiten auswechseln" (L 310). Es benötigt keine besondere Pflege, keinen nennenswerten Unterhaltungsaufwand und kann für eine längere Zeit genutzt werden.

(8) Eine systematische Erziehung zum Lehr- und Lernbuch fördert die sprachliche Entwicklung und die Konzentrationsfähigkeit, führt zur Ausdauer und Zielstrebigkeit. Auf diese Weise werden im jungen Menschen Haltungen aufgebaut, die ihm bei seiner Lebensbewältigung zugute kommen.

(9) Der intensive Umgang mit diesem Medium stärkt die Verantwortung für das Selbstlernen, eine Qualifikation, die ein berufliches Weiterkommen erleichtert und von der mannigfache Transferwirkungen ausgehen. Ein Zuwendungsinteresse und eine hinreichende Leistungsbereitschaft sind unabdingbare Voraussetzungen, daß die intendierten Erfolge auch tatsächlich eintreten.

(10) Das Medium Schulbuch ist "Träger" und "Überträger" von Information"(L 311). Ohne seine konservierende Funktion geriete vieles in Vergessenheit, und eine Auseinandersetzung mit früheren Schulbuchepochen wäre unmöglich.

(11) Das Schulbuch ist nach entwicklungs-, lernpsychologischen, fachdidaktischen und -methodischen Prinzipien aufgebaut. Es hat eine verselbständigte, dauerhafte Form angenommen und steht als "Lehrkonserve" allen Interessierten zur Verfügung. Es repräsentiert vorwiegend die personungebundene Lehre.

(12) Das Schulbuch kann in seiner Wirksamkeit dadurch gesteigert werden, daß es eine Weiterentwicklung zum Arbeitsbuch (L 312) erfährt und mit Arbeitsmaterial, Arbeitsanweisungen und Arbeitstechniken ausgestattet wird. Es bildete sich ein Medium heraus, "das sich wegen seiner technischen Unabhängigkeit, aber auch wegen seiner hohen Individualisierungsmöglichkeit besonders eignet, alle unterstützenden Faktoren des Lernens wie Motivierung, eigenes Lerntempo, Lernkontrolle und Effektivitätsmessung einzuleiten und qualitativ und intensiv zu besorgen" (L 313).

6. ANSÄTZE FÜR INNOVATIONEN

Die Aufgabe der Untersuchung bestand nicht darin, aufgrund der einzelnen Befunde jedem Buch eine Note zu erteilen (A 1), um auf diese Weise seinen Rangplatz festzustellen. Es war statt dessen die Absicht, seine Einbettung in die heterogenen Bezüge deutlich werden zu lassen. Eine Problematik war aufzuarbeiten, die dringend wissenschaftlicher Klärungsversuche bedarf. Damit wird ein kleiner Teil der Lücke gefüllt, die zwischen Wirtschaftspädagogik und jeweiliger Fachdidaktik im Bereich der Schulbuchforschung zu beklagen ist.

Sowohl die spezifische Schulform, die Handelsschule, als auch die hier benutzten Buchführungs-, Rechen- und insbesondere Betriebswirtschaftslehre-Bücher wurden von den Anfängen bis zur Jetztzeit in ihren Entwicklungsabschnitten charakterisiert, wobei Bewährtes und Fortschrittliches ebenso wie in Vergessenheit Geratenes - jedoch epochal Typisches - aufgedeckt wurden. Die historische Analyse lehrt, daß für manche Entwicklungen nur geschichtliche Begründungen gegeben werden können, daß jedes Schulbuch vom Stempel seiner Epoche geprägt ist und daß es mitunter am Tradierten unnötig festhält.

Der systematische Teil der Untersuchung befaßte sich mit Ansprüchen der Wissenschaften, die unmittelbar an das Schulbuch oder mittelbar an seine Adressaten gerichtet sind und die auf seine Gestaltung und die Arbeit mit ihm Einfluß nehmen. Kausalitäten und Funktionalitäten mußten aufgedeckt und in ihren Auswirkungen und Ausstrahlungen bedacht werden. Insbesondere moderne betriebswirtschaftliche Bücher wurden kritisch auf ihren didaktischen Gehalt und ihre methodische Gestalt geprüft.

Es erübrigt sich an dieser Stelle, alle Teilergebnisse noch einmal additiv aneinanderzureihen, die bei der intensiven Durchdringung des Fragenkomplexes gewonnen wur-

den. Man erläge damit der Gefahr, sich im Wirrwarr der Details zu verlieren. Aus diesem Grunde wurden die wesentlichsten Resultate am Ende eines jeden Abschnittes zusammengefaßt. Statt dessen sollen nunmehr Vorschläge erarbeitet werden, welche Innovationen in Zukunft durchgesetzt werden müssen, um den Schulbuchstandard zu heben.

Ausgangspunkt aller Überlegungen muß die Frage sein, welche Bedeutung ein Inhalt für den Schüler gegenwärtig und - soweit eine Antizipation möglich - auch zukünftig in seiner Berufs- und Privatsphäre, in seiner Stellung als Mitproduzent und Konsument, als Mitgestalter des privaten und öffentlichen Lebens hat. Wenn die Verwendungssituationen genügend durchdacht und begründet worden sind, kommt es darauf an, die Prioritäten der einzelnen Inhalte festzustellen. Danach ließe sich eine Klassifikation aufbauen, der zu entnehmen ist, in welchem Grade einzelne Sachverhalte für den Schüler relevant sind. Alle vorhandenen Schulbuch-Lösungen sind in die Überlegungen einzubeziehen, sie sind zu sichten und zu ordnen. Neuaufnahmen und Erweiterungen bilden ebenso den didaktischen Auftrag wie Verkürzungen und Tilgungen.

Die Arbeit ist nicht zu leisten, wenn nicht das Prinzip preisgegeben wird, daß Autoren ausschließlich nach "Feierabend" Schulbuchkonzepte entwerfen. Eine Kommission aus Experten wäre zu bilden, die vorübergehend ihre ganze Kraft in den Dienst der Sache stellten. Denn gute Bücher zur Verfügung zu haben, brächte einen beachtlichen Lerngewinn. Der Zuwachs der Lernproduktivität stünde bei der Verbreitung des Schulbuches in einem besonders günstigen Verhältnis zum Mitteleinsatz (A 2).

Wer notwendige Schulbuchänderungen realisieren will, muß sich dessen bewußt sein, daß ihm starke Hemmnisse entgegenstehen, die aus der Verklammerung mit teilweise divergierenden Interessen des Staates, der Verleger, der Leh-

rer-, Schüler- und Elternschaft zu erklären sind, um nur einige Berührungspunkte zu erwähnen. Rechtliche, wirtschaftliche, historische, traditionelle Hindernisse zu überwinden setzt einen Prozeß des Umdenkens voraus, der in kurzer Zeit nicht zu Ende gebracht werden kann. Die Vorschläge für eine Erneuerung betriebswirtschaftlicher Bücher der Handelsschulen werden daher zeitlich abgestuft, weil auf diese Weise am ehesten eine praktikable Reform gesichert zu sein scheint. Kurz-, mittel- und langfristig erreichbare Ziele sind zu fixieren und die Dispositionen für alle drei Zeiträume in der Gegenwart zu treffen.

6.1. Kurzfristige Perspektiven

Die Mikroanalyse im vorwiegend didaktischen und partiell auch im methodischen Bereich hat Anhaltspunkte dafür geliefert, wo Unzulänglichkeiten beobachtet wurden. In relativ kurzer Zeit könnte hier der Hebel angesetzt werden, um eine erste qualitative Schulbuchverbesserung zu erzielen.

Unrichtige, unvollständige und unklar erscheinende Aussagen sowie Leerformeln sind durch einwandfreie Informationen zu ersetzen. Wo tendenziell die Gefahr der Fehldeutungen besteht, wird durch positive und gegebenenfalls negative Abgrenzungen ihr Grad minimalisiert.

Geschichtliche Betrachtungen bedürfen einer Erklärung dessen, was überwiegend ideal- oder mehr realtypisch dargestellt wird, gegebenenfalls ließe sich eine Darstellungsart um die andere modifizieren.

Rechtsbegriffe sind nicht einfach dem abstrakten Gesetzestext zu entnehmen, sondern mit konkretem Gehalt zu füllen; mit anderen Worten: ohne Interpretationen kommt man nicht aus. Gesetzesregelungen sollten hinterfragt werden,

um divergentes Denken und Kritikfähigkeit zu schulen. Definitionen müssen so weit gefaßt sein, daß alle Zusammensetzungen desselben Grundwortes in den Gesamtrahmen passen, anderenfalls ist ein definitorisches Vorgehen anzuraten.

Das bloße Übernehmen einer handelsrechtlichen Problematik führt zu einer Überdimensionierung der juristischen Proportionen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der wirtschaftlich relevanten Gegebenheiten. Das Fach Betriebswirtschaftslehre kann jedoch eine unzulässige Reduzierung wirtschaftlicher Phänomene nicht ohne Grund akzeptieren. Insbesondere antiquierte handelsrechtliche Normen sind daraufhin zu prüfen, inwieweit ihre Bedeutsamkeit eine Änderung der Stoffauswahl und des Gedankenaufbaus nahelegt. Während juristische Neuerungen im allgemeinen ohne große Zeitverzögerung in die Schulbücher Eingang finden, haben wirtschaftliche Neuentwicklungen weniger die Chance, dort kurzfristig übernommen zu werden. Grund dafür mag sein, daß das neu fixierte geschriebene Recht ein stabiles Fundament der Adaption bietet, während wirtschaftliche Wandlungen nicht in dem Maße bewußt wahrgenommen und verarbeitet werden. Selbst wenn die Nachhaltigkeit einer wirtschaftlichen Tendenz ex ante nicht abzuschätzen ist, muß wegen ihrer Berufs- und Wirklichkeitsnähe ein allzu großer time-lag bei Aufnahme in das Schulbuch verhindert werden.

Statische und dynamische Betrachtungsweisen verdienen eine besondere Kennzeichnung, um die Realität zu unterstreichen. Einmal geht es um eine Momentaufnahme, einen Augenblickszustand, während sich das andere Mal aufeinander folgende Vorstellungen ergeben, die Einflußgrößen und Wirkungsgrad bis zu jedem Prozeßabschnitt sichtbar werden lassen.

Wirtschaftliche Vorgänge haben häufig mathematische, buchhalterische, politische, wirtschaftspolitische oder

soziale Auswirkungen. Ein entsprechender Bezug zum Schulbuch der kaufmännischen Arithmetik, Buchführung oder Politik sollte hergestellt werden, um die vorhandenen Querverbindungen aufzudecken. Wenn es nicht tunlich erscheint, die Hinweise in den Lehrtext aufzunehmen, reichte eine Anmerkung auf dem unteren Rand aus. Desgleichen erfordern Ausführungen zum gleichen Thema in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Koordination, damit unnötige Mißverständnisse ausgeräumt werden. Querverbindungen zu anderen Fächern wie auch Abstimmungen derselben Begriffe in wechselndem Kontext fördern eine Assoziationsbildung, somit das Verständnis und die Merkfähigkeit.

Der Lernprozeß ist nicht ergiebig genug, wenn Details ausschließlich isoliert behandelt werden. Das Problematisieren anstelle des Vereinfachens zwingt dazu, unterschiedliche Interessenlagen durchsichtig zu machen und die daraus resultierenden Wirkungen zu erfassen. Komplexe Zusammenhänge reizen zu einer geistigen Auseinandersetzung. Wenn versäumt wird, Probleme aufzuwerfen, oder wenn durch isolierte Erklärungsweisen Sachverhalte ungebührlich entflochten werden, wird eine Lernspannung nicht erzeugt. Das Zuwendungsinteresse des Schülers läßt nach, bisweilen erlahmt es.

Aufgabenstellungen sollten in weitaus größerem Umfang in das Schulbuch eingearbeitet werden. Stärker als bisher ist auf eine bessere Streuung bei den einzelnen Kapiteln zu achten. Der Schwierigkeitsgrad kann durchaus abgestuft sein, ohne jedoch krasse Niveauunterschiede zwischen Gelerntem und Anzuwendendem zu fixieren. Überzogene Leistungsansprüche beeinträchtigen die Lernmotivation und werden nicht ernstgenommen (L 3).

Ein bedeutender Mangel, den es in Schulbüchern abzustellen gilt, sind die permanenten Harmonievorstellungen, die bewußt oder unbewußt in sie einfließen. Absolute Aussagen spiegeln nicht oder verzerrt die Realität. Eine

"allmächtige" Institution, die Deutsche Bundesbank, wird dem Schüler bekannt gemacht, deren Instrumente aber bei weitem nicht ausreichen, im Sinne ihres Zieles zu wirken. Außerdem gefährdete ihr Einsatz, wenn er nicht genügend dosiert wird, in noch größerem Maße andere wirtschaftspolitische Ziele. Daß ständig zwischen Zielkonflikten die Geld- und Kreditpolitik ausbalanciert werden muß, kann nicht unerwähnt bleiben. Mit dem Idealisieren geht häufig die Tendenz einher, Werturteile zugunsten einer Institution oder eines Prozesses zu fällen, ohne auch nur das Fragwürdige zu betonen. Anspruch und Wirklichkeit, Sollen und Sein müssen voneinander abgehoben werden. Der Autor, der es versäumt, setzt sich dem Vorwurf aus, lediglich die - von den Schülern so bezeichnete - "Theorie" gebracht zu haben, die sich mit der praktischen Wirklichkeit nicht identifizieren läßt. An einer Mehrzahl von Fällen ist die Diskrepanz zwischen beiden Polen nachzuweisen. Der Schüler lernt dabei, mit einer gewissen Frustrationstoleranz zu leben. Diese realistischere Vorbereitung auf seinen künftigen Beruf und seine Privatsphäre ist nicht nur wünschenswert, sondern unumgänglich notwendig.

Methodisch ist dringend erforderlich, in jedem Schulbuch Lernanweisungen zu verankern, die als Benutzungsvorschläge gedacht sind und als solche beachtet werden sollten. Es gibt heute kaum ein technisches Gut, für das der Hersteller nicht genaue Bedienungsanleitungen liefert. Das Schulbuch bedarf ebenfalls wegen seiner komplexen Struktur entsprechender Benutzungsvorschläge, die eine sinnvolle Handhabung sichern.

DAUENHAUER macht darauf aufmerksam, daß neben dem Buch ergänzende Lehr- und Lernmittel bereitgestellt werden müßten, um die Lerneffizienz zu steigern. "Im praktischen Unterricht der gewerblichen Schule begnügt man sich ja auch nicht mit dem Erwerb einer Feile" (L 4). Zusätzliches Arbeitsmaterial, gegebenenfalls die Ein-

beziehung von Arbeitsheften, Fallsammlungen, Situationsaufgaben, Gesetzestexten und Formularmappen sollten Schulbücher ergänzen.

Schließlich darf nicht versäumt werden, vertiefende Literatur zu den einzelnen Themen anzugeben. Strebsame Schüler können Schülerbibliotheken und städtische Leihbüchereien aufsuchen, um sich vertiefend mit der einen oder anderen Materie zu beschäftigen. Diese Möglichkeit wird zur Zeit in betriebswirtschaftlichen Schulbüchern nicht erschlossen. Der Literaturhorizont der Lernenden in einem Fach ist häufig auf das eingeführte Buch beschränkt. Hier Abhilfe zu schaffen tut not. Sollten die Verlage die Literaturangaben etwa deswegen aussparen, weil sie keine Werbung für Konkurrenzunternehmungen zu betreiben beabsichtigen? Das lebenslange Lernen setzt einen intensiven Umgang mit Büchern voraus. Der Schüler sollte immer wieder an die Hinführung zur Literatur erinnert werden, um dem späteren Leben nicht unvorbereitet gegenüberzustehen.

6.2. Mittelfristige Perspektiven

Mittelfristig sollte mit einer gründlichen Lehrplanrevision eine prinzipielle Neubesinnung der Stoffauswahl einhergehen; dabei verdienen auch Fragen eines sinnvollen Konsumverhaltens eine didaktische Reflexion. Bislang wurden die Lehrinhalte in jeder Schulform für jedes Schulfach getrennt fixiert. Die gesonderte Arbeit der Lehrplankommissionen implizierte Überschneidungen mannigfacher Art. Bestimmte Themen wurden in der Handelsschule sowohl im Betriebswirtschaftslehre- als auch im Sozialkundeunterricht behandelt (L 5). Zuvor waren sie Unterrichtsgegenstand der Hauptschule im Fach Politik und bisweilen auch in der Wirtschaftslehre. Doppelgleisigkeiten beweisen, daß in horizontaler Gliederung, und zwar in den unterschiedlichen Fächern desselben Schul-

typs eine Koordination der Unterrichtsstoffe ebenso notwendig ist wie auch in vertikaler Schichtung zwischen der einen und der anderen Schulform. Eine Abstimmung der Lerninhalte vermindert die Stoffülle und gibt Raum für ein vertieftes Durchdringen. Dabei genügt es nicht, daß nur ein Bundesland innerhalb des föderativen Staatsaufbaus entsprechende Konsequenzen zieht, ein Minimalkonsens wäre in der gesamten Bundesrepublik Deutschland anzustreben.

Fachdidaktische Forschungen für den Bereich des berufsbildenden Schulwesens müßten daher initiiert und verstärkt gefordert werden. Bei den vorhandenen Defiziten verwundert es nicht, wenn REETZ-WITT zu der Auffassung gelangen, daß die Lerninhalte, die den Betriebswirtschaftslehre-Büchern zugrunde liegen, eine erschreckende "Theorielosigkeit" (L 6) offenbaren. In der von ihnen im Auftrag einer Gewerkschaft angefertigten Studie stellten sie fest, daß trotz des Wandels der sozioökonomischen Verhältnisse "die Lerninhalte von Buch zu Buch, von Auflage zu Auflage tradiert werden, ein relatives Eigenleben führen und sich von der beobachtbaren Realität ablösen" (L 7)."Sie entfernen sich aber insbesondere von den Interessen der Arbeitnehmer" (L 8). Die Kritiker schließen daraus, daß die Schulbücher eine "nur sehr geringe Sozialkompetenz vermitteln können" und daß sie nur eine "geringe Hilfe auf dem Weg zur Erlangung von Sachkompetenz leisten"(L 9). Wenngleich die Verallgemeinerung zu weit getrieben zu sein scheint und mit scharfer Kritik nicht gespart wurde, ist es durchaus gerechtfertigt, auf das fehlende dialektische Bewußtsein der Autoren nachdrücklich aufmerksam zu machen (A 10).

In mittelfristiger Sicht sollten die betriebswirtschaftlichen Schulbücher ihren jetzigen Schwerpunkt nicht allein beim faktenvermittelnden Lernen belassen (L 11), sondern zugleich diese Basis sinnvoll anheben. Struk-

turen, Kausalitäten und Funktionalitäten eröffnen dem Schüler einen tieferen Einblick in die vielschichtigen Verflechtungen des Lebens und versetzen ihn in Fragehaltungen, bei denen die Möglichkeit bestent, alternative Lösungsansätze zu erarbeiten. Interesseweckende Situationen lassen ein Lernbedürfnis entstehen, niedere und höhere Denkakte begleiten das kritische Suchen und Abwägen von Argumenten, die Bestimmung von Positionen und das Finden von Entscheidungen. Der einzelne setzt sich für dasjenige unter mehreren Ergebnissen ein, das seiner Meinung nach der Situation am besten gerecht wird. Motivation, kombinierendes Denken als Hochform der Aktivität und Engagement sind typische Kennzeichen bei diesem Problemlösungsverfahren.

Vorbildliche Studientexte etwa dieser Art existieren für den wirtschaftswissenschaftlichen Sektor in den Modellanalysen von ORTLIEB-DÖRGE (L 12). Sie knüpfen zumeist an Konfliktsituationen an. Bei deren Beurteilung benötigt man entsprechendes Faktenwissen. Vom Lernenden wird erwartet, daß er eine eigene Stellung bezieht. Wenn wichtige Prinzipien in Widerstreit geraten (L 13), wird deutlich, "daß die erstrebten Ziele nicht gleichzeitig in wünschenswerter Weise verwirklicht werden können. Wer urteilen will, muß zwischen den Zielen abwägen und die Wirkung einzelner Maßnahmen berücksichtigen"(L 14).

Den eigentlichen Modellanalysen (I) folgen Kommentar (II), wirtschafts- und sozialkundliche Erläuterungen (III) und Fragen zur Diskussion und Literaturnachweise (IV). Die Systematik wird streng durchgehalten (A 15), ohne daß der Eindruck erwächst, als wollten die Autoren den Leser in ein gedankliches "Korsett" zwängen. Es wird hier nicht angestrebt, diese Art der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auf betriebswirtschaftliche Schulbücher einfach zu übertragen. Jedoch muß ihr einseitig belehrender Charakter abgeschwächt werden, von dem der Ler-

nende nicht genügend persönlich angesprochen wird, was wiederum zur Folge hat, daß der Schüler sich nicht gedanklich mit ihm identifiziert. Die Bücher sollten um realitätsnahes Situationsdenken bereichert werden.

6.3. Langfristige Perspektiven

In langfristiger Sicht ist eine Umstellung der Lehrpläne von bloßen Themenangaben auf Lernzielvorschläge unumgänglich, weil die auf "Rationalität, Funktionalität und Operationalität" (L 16) angelegte Curriculumforschung und -entwicklung ein überholtes System verdrängt. Anders als in der Grund- und Hauptschule sind bislang im Handelsschulwesen keine Ansätze so weit fortgeschritten, daß in naher Zukunft eine grundlegende Änderung der bestehenden Verhältnisse zu erwarten ist. Die Gründe dafür sind offensichtlich. Die wissenschaftliche Betriebswirtschaftslehre und das gleichnamige Unterrichtsfach an berufsbildenden Schulen haben sich völlig auseinanderentwickelt. Außerdem fehlen schulpädagogische Forschungen fast gänzlich. Aus der Schulpraxis werden augenblicklich erste lernzielorientierte Gedanken zur Diskussion gestellt (L 17). An Lernzielbänke oder Lernzielauflistungen zu denken ist jedoch noch verfrüht. Mit Recht kann eine mangelnde Infrastruktur des berufsbildenden Schulwesens konstatiert werden.

Bei der Erarbeitung von Lernzielen für betriebswirtschaftliche Lehrbücher sollten vertikale und horizontale Strukturierungen Ausgangspunkt der curricularen Planung sein. Die vertikale Gliederung kann die Reihe Leitziele - Richtziele - Grobziele - Feinziele umfassen. Die horizontale Kategorisierung wird nichtfachliche und fachliche Lernziele aufnehmen müssen. Das Verfahren der Lernzielableitung darf nicht einseitig festgelegt werden, sowohl der deduktive Weg vom Leitziel bis zum Feinziel als auch die induktive Methode von der unter-

sten zur obersten Stufe haben ihre Berechtigung. Trotz dieser Möglichkeiten läßt sich nicht ausschließen, daß es Lernzielreihen geben wird, die sich weder deduzieren noch induzieren lassen (L 18).

Dem Bereich der obersten didaktischen Intentionen auf nichtfachlichem Gebiet können entsprechend den Polaritäten, die im Menschen angelegt sind, Rationalität, Irrationalität, Individualität und Sozialität als Leitideen der Erziehung und des Lernens (L 19) zugeordnet werden. Nahe der Individualität finden Emanzipation, Kreativität und Autonomie ihren Platz, nahe der Sozialität die Kommunikation. Kritikfähigkeit schließt Selbst- und Fremdkritik ein und müßte zwischen Individualität und Sozialität angesiedelt werden.

Als nichtfachliche Lernziele von hohem Rang "werden vom Strukturplan die kognitiven Lernziele 'kritisches Denken', 'problemlösendes Denken' und 'intellektuelle Beweglichkeit' angesehen" (L 20), als affektive Ziele können Erwerb bestimmter Haltungen und Einstellungen, als motorische Ziele die Beherrschung manueller Fertigkeiten angestrebt werden (A 21). Gegenwärtig sind nach der Analyse KRUMMS 20 % der Lehrplanziele nichtfachlicher und 80 % fachlicher Natur (L 22). Diese Relation mag als etwaiger Anhaltspunkt künftiger Lernzielbestimmungen dienen.

Im fachlichen Bereich zählen zum Leitzielkanon wirtschaftliches Verhalten, Arbeitsverhalten, Konsumverhalten (L 23) und Sparverhalten.

Die Richtziele legen fest, welche Vorstellungen in den einzelnen Themenbereichen der Betriebswirtschaftslehre verwirklicht werden sollen, z.B. im betriebstechnischen, rechtskundlichen und bankbetriebswirtschaftlichen Bereich. Als Beispiel mag das Gesamtthema "Technik des Zahlungsverkehrs" gelten.

Die Grobziele geben eindeutig an, ohne in die Details vorzudringen, welche Lernabsichten bei einem bestimmten Themenabschnitt verfolgt werden, z.B. die Zahlungsmöglichkeiten im Postscheckverkehr nennen können.

Feinziele sind die kleinsten Lernelemente. Zumindest auf dieser unteren Lernzielebene ist jedes Ziel mit einer eindeutigen Beschreibung des Schülerendverhaltens zu versehen. Was den Rang von Feinzielen hat, ist nach DAUENHAUER nicht objektiv feststellbar, d.h. mit naturwissenschaftlicher Logik nicht begründbar, sondern "ist das Ergebnis von Setzungen aus persönlichen Entscheidungen oder aus curricularen Konsensus-Verfahren" (L 24). Nach dem derzeitigen Erkenntnisstand wäre eine weitere Hierarchisierung im kognitiven, affektiven und teils im psychomotorischen Bereich durchführbar, man denke an Feinziele in der kognitiven Dimension auf der Stufe Kenntnis, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilen (L 25).

Das Schülerendverhalten muß unzweideutig gekennzeichnet sein. Das Ziel muß angeben:
(1) welche Leistung der Schüler vollbringen soll,
(2) wie die Leistung wahrgenommen werden kann,
(3) unter welchen Bedingungen die Leistungen nachzuweisen sind, z.B. innerhalb einer bestimmten Zeit, und
(4) welche Qualität die Leistung aufweisen muß (L 26).

Die Feinzielbestimmung im Bereich des Zahlungsverkehrs könnte lauten: Der Schüler soll innerhalb von fünf Minuten einen Postscheck nach genauen Angaben fehlerfrei ausfüllen können. Ein anderes Lernziel könnte heißen: Der Schüler soll den Lauf einer einstufigen Postschecküberweisung unter Verwendung der Begriffe Zahlungsempfänger, Zahlender und Postscheckamt skizzieren, drei Minuten Zeitvorgabe.

Nach ROBINSOHN ist bei der Lernzielauswahl das Vorhandensein bestimmter Voraussetzungen zu prüfen und zu

bestätigen. Der Klärungsprozeß muß Rechenschaft ablegen:
(1) welche Bedeutung der Gegenstand für das Gefüge der Wissenschaft und für die Ausbildung des Lernenden hat,
(2) was der Gegenstand zum Weltverstehen beiträgt,
(3) welche Rolle dem Gegenstand in Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens zukommt (L 27).

Die Bearbeitung der Lernziele sollte nicht gesellschaftlichen Lobby- oder Randgruppen überlassen bleiben, der Hauptanteil fällt kompetenten Wissenschaftlern, Lehrern und Schülern zu, denjenigen, die im Lehr- und Lerngeschehen von dieser Auswahl am stärksten betroffen sind. Stabilisatoren sind notwendig, die schulfremde Interessen zurückweisen, um einer Entmündigung oder erzwungenen Anpassung vorzubeugen (L 28).

Der Terminus Lernziel mag bei oberflächlicher Betrachtung zu der Annahme verleiten, als sei mit dieser Projektion ein Lernen garantiert, das jedem Schüler die Erreichung des Zieles ermöglicht - so wie gleichsam das Bemühen des Turnlehrers darauf gerichtet ist, jeden Schüler als 100-m-Läufer das Ziel passieren zu sehen. Anders als bei dem Vergleich muß hier bewußt gemacht werden, daß eine partielle oder totale Nichterreichung des Lernziels bei einem kleinen Teil der Schülerschaft nicht auszuschließen ist.

Ist die Lernzielbestimmung hinreichend geklärt, beginnt die eigentliche Arbeit des Autorenteams. Eine Abgrenzung der Lerninhalte ist vorzunehmen. In Aufgaben-, Wirtschafts-, Berufs- und Lebenssituationen sollten die Lerngegenstände eingebettet werden, um ihren Aktualitätsbezug (L 29) zu unterstreichen, um die divergierenden Interessenlagen innerhalb der Spannungsfelder, in die der Mensch als Arbeitnehmer oder Arbeitgeber, als Konsument oder Produzent, als Bürger oder Vertreter des Staates (L 30) hineinversetzt ist, sichtbar zu ma-

chen, um den Bedürfnissen des Lernenden Rechnung zu tragen (L 31). Sie bilden notwendige Grundlagen für die Steuerung des Lernprozesses in Richtung auf Lernzielerreichung.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß unterschiedliche Lernwege eingeschlagen werden können. "Hier haben die Zugriffe der traditionsreichen deutschen Didaktikwissenschaft, die mit Formeln wie 'exemplarisches Lernen', 'kategoriales Lernen', 'genetisches Lernen' u.ä. angedeutet sind, ihren Platz" (L 32). Existenziell wichtige Problembereiche haben Vorrang vor Themen, die lediglich in einem weiteren Bezugsfeld zum Schüler stehen; die Wirklichkeitsnähe rangiert vor der Wirklichkeitsferne. Da die Lernziele hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades gestreut sind, bedarf es keiner weiteren Erwähnung, daß Inhalte der elementaren Basis neben denen des komplexen Oberbaus zur Geltung kommen müssen. Die Lerntexte werden keinen Anspruch darauf erheben können, auf Vollständigkeit abgestellt zu sein. Für Weiterentwicklungen und Abzweigungen müssen sie offenbleiben, wobei Kommentierungen und Materialhinweise nicht fehlen dürfen.

Mit den Fragen der Stoffauswahl eng verknüpft sind die optimalen Darstellungsverfahren, mit denen sich die Inhalte schulbuchmäßig aufschließen lassen. Lernpsychologische Erkenntnisse leisten hier wichtige Hilfestellungen. Einmal ist an die Möglichkeit der Gestaltung zu denken, zum anderen an den Aufbau und zum dritten an die Arbeit mit dem Buch im Unterricht und bei der Hausarbeit. Bei der Gestaltung werden auch in Zukunft alle Mittel genutzt, die heute Anwendung finden, seien es verbale, zeichnerische, bildliche Darstellungen oder die typographische Möglichkeit, um die Wichtigkeit der Aussagen zu unterstreichen.

Beim Aufbau ist denkbar, einleitend eine Orientierung

und Motivierung zu geben, die Lernziele bekanntzumachen, die Situationen und Inhalte zu ihrer Erschließung folgen zu lassen, eine Zusammenfassung der Teilergebnisse vorzunehmen und Aufgaben sowie Problemfragen aufzuwerfen, die eine Kontrolle des Lernerfolges beabsichtigen, und Arbeitsimpulse und -materialien für eine weitere Durchdringung des Themas zu liefern. Solche Hilfen tragen dazu bei, das Lernen auf allen Ebenen aktivitätsbetonter zu gestalten (A 33). Die Arbeit mit dem Schulbuch sollte integrativer Bestandteil des Unterrichts sein. Sein Einsatz könnte im Vor-, Gleich- oder Nachlauf geschehen. Empfehlenswert ist ein kombinierter Einsatz: bestimmte stoffliche Grundlagen erarbeitet die Klasse bisweilen in Einzel- oder Gruppenarbeit mit dem Buch, anschließend werden wichtige Fragen diskutiert. Ebenso ist die umgekehrte Folge denkbar: Erarbeitung der Inhalte durch Lehrer und Schüler, Nacharbeit mit dem Buch, gegebenenfalls unter neu eingebrachten Aspekten.

Die Validität und Reliabilität der neu zu konzipierenden Schulbücher sollten vor ihrem endgültigen Einsatz geprüft werden. Korrekturen können eingearbeitet werden, wenn die Erfahrungen von Lehrern und Schülern eine Verbesserung ratsam erscheinen lassen.

Die Evaluation als das Gesamt der Kontroll- und Bewertungsoperationen (L 34) müßte ihren Niederschlag im Schulbuch finden; sie kann bestimmte Funktionen übernehmen. Der angestrebte Grad der Lernzielebene sollte dem Lernenden immer mitgeteilt werden. Die a priori aufgestellten Bewertungsmaßstäbe gewähren dem Schüler eine Kontrolle seines Leistungsstandes. Permanente Abweichungen vom Lernziel, von seiten der Schule den Verlagen mitgeteilt, geben das Signal für entsprechende Konsequenzen. Interessierte Lehrer wären in das Evaluationsverfahren einzuschalten, um schwache Stellen zu beheben und den didaktischen Gehalt des Schulbuches dem neuesten Erkenntnisstand anzupassen.

KRUMM macht auf die Wechselwirkung von Unterricht und Lehrbüchern aufmerksam. "Eine Revision des bestehenden Unterrichts scheint deshalb am ehesten möglich, d. h. auch durchsetzbar, durch eine Revision der Lehrbücher ..." (L 35).

Die Lernzielbeschreibung "macht Unterricht in einer neuen Weise verfügbar, weil die Mittel seiner Gestaltung verfügbar sind"(L 36). Eine laufende Beobachtung und Auswertung der Daten sichern einen hohen Standard der Schulbuchqualität, was - ceteris paribus - mit einer Steigerung der Lernproduktivität einhergeht.

Trotz der Chance, die in der Curriculum-Konstruktion einschließlich der Evaluation liegt, die Lerngänge in möglichst optimaler Weise zu gestalten (L 37), darf nicht die Vorstellung genährt werden, als sicherten allein neue Strategien ein qualitativ und quantitativ ertragreicheres Lernen. Die "Machbarkeit" des Lernerfolgs scheitert dort, wo der Wille des Lernenden, Leistungen zu erbringen, nicht genügend vorhanden ist. Das schulische Bemühen muß darauf gerichtet sein, durch vorbildliches Wirken des Lehrers den Leistungswillen kontinuierlich zu trainieren. Sonst wird in künftigen Generationen die Klage des Verlegers und Schriftstellers ERNST HEIMERAN noch gültig sein, die den Wert der Schulbuchverbesserung infrage stellt:

"Mit elektrischen Dingen verhält es sich ja wie mit Schulbüchern: sie werden unaufhörlich verbessert. Wenn ich zum Beispiel das Lateinbuch meines Großvaters mit dem aus meiner Schulzeit vergleiche, so erscheint es unbegreiflich, daß mein Großvater mit einem so unverbesserten Lehrbuch ein so guter Lateiner war (was ich trotz meiner verbesserten Lehrmittel von mir nicht behaupten kann)" (L 38).

7. ANMERKUNGEN UND LITERATURNACHWEIS ZU DEN EINZELNEN KAPITELN

1. Kapitel

L 1 DAUENHAUER, E.: Kategoriale Didaktik, Rinteln 1969, S. 22.

A 2 Das Schwergewicht aller bisherigen Schulbuchuntersuchungen liegt auf dem Gebiet der Schulgeschichtsbücher. In diesem Zusammenhang muß auf das Internationale Schulbuchinstitut (I.S.B.I.) in Braunschweig hingewiesen werden, das seit mehr als 20 Jahren durch intensive Forschungen der Schulgeschichtsbücher zu einer besseren internationalen Verständigung beiträgt und in diesem Rahmen eine sehr lobenswerte Leistung bei der Neugestaltung von Schulbüchern und deren Verbesserung erbringt. Das Institut steht in enger Verbindung mit der UNESCO, dem EUROPARAT und hat bislang mehr als hundert Expertenkonferenzen durchgeführt.

KAWERAU, S.: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher, vor allem seit 1923, Berlin 1927.

Organisation der Vereinten Nationen fuer Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO): Handbuch für die Neugestaltung von Schulbuechern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung, Paris 1951.

SCHÜDDEKOPF, O.E. (Hrsg.): Die internationale Schulbucharbeit - Eine Bibliographie, Braunschweig 1955.

SATTLER, J.: Die französische Revolution in europäischen Schulbüchern, Braunschweig 1959.

SCHRÖDER, C.A.: Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit, Braunschweig 1961.

MIELCKE, K.: 1917 - 1945 in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik, Hannover 1961.

HEINEL, J.: Die deutsche Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher, Braunschweig 1962.

SCHALLENBERGER, H.: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933, Ratingen 1964.

SCHUDDEKOPF, O.E.: Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945 - 1965. Braunschweig 1966.

VOLLSTEDT, H.: Die Darstellung der Reformation und der Gegenreformation in deutschen Schulgeschichtsbüchern des 19. und 20. Jahrhunderts, Mainz 1969.

L 3 LÜCKE, P.R.: Das Schulbuch in der Sowjetzone - Lehrbücher im Dienst totalitärer Propaganda, 10. Auflage 1964, Herausgeber: Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen.

RUDER, K.: Wandlung des Staatsbürgerbewußtseins im Spiegel staatsbürgerkundlicher Unterrichtswerke (1900 - 1965), Dipl.-Arbeit (unveröffentlicht), Göttingen 1966.

NITZSCHKE, V., Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil II, Schulbuch-Analyse, Frankfurt 1966.

SIEBERT, H.: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970.

Institut für Sozialforschung an der J. W. GOETHE - Universität, Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen, Frankfurt 1970, Kurzfassung.

FOHRBECK, K./ WIESAND, J.A./ ZAHAR, R.: Heile Welt und Dritte Welt - Medien und politischer Unterricht, Opladen 1971.

L 4 SCHMACK, E.: Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten, Ratingen 1960.

GABELE, P.: Pädagogische Epochen im Abbild der Fibel, München-Frankfurt-Berlin-Hamburg, 1.Aufl. 1962.

MUTH, J.: Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten, Bad Godesberg 1962.

GRÖMMINGER, A.: Die deutschen Fibeln der Gegenwart, Weinheim 1970.

RUMPF, H. (Hrsg.): Schulwissen - Probleme der Analyse von Unterrichtsinhalten, Göttingen 1971.

L 5 ROEDER, P.M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der Höheren Schule, Weinheim 1961.

OBERLACK, A.: Schulbücher unter dem Dreschflegel, Bad Godesberg 1965.

HELMERS, H. (Hrsg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969.

RITZ-FRÖHLICH, G.: Weltsicht und Weltverständnis im Lesebuch der Volksschule, Weinheim 1969.

THIERGARD, U.: Die Arbeit mit dem Lesebuch im fünften und sechsten Schuljahr, Hannover 1970.

SILBERMANN, A./ KRÜGER, U.M.: Abseits der Wirklichkeit - Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern, Köln 1972.

L 6 REETZ/WITT, Berufsausbildung in der Kritik - Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre, Cuxhaven 1973, S. 8.

L 7 DÖRING, K.W.: Lehr- und Lernmittel, Zur Geschichte und Theorie unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitsmittel, Weinheim-Berlin-Basel 1969.

DÖRING, K.W.(Hrsg.): Lehr- und Lernmittelforschung, Weinheim-Berlin-Basel 1971.

DÖRING, K.W. (Hrsg.): Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln, Weinheim-Berlin-Basel 1971.

L 8 SCHALLENBERGER, E.H. in der Reihe "Zur Sache Schulbuch". Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Bd. I. Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse, Bd. II. Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse, Bd. III. Ratingen - Kastellaun 1973. Bd. IV steht noch aus.

A 9 Abgrenzungen von Lehr- und Lernbüchern und Schulbüchern folgen im Abschnitt 2.2.2.5., S. 33 f.

A 10 Die Zeitschrift "Blickpunkt Schulbuch" wird vom Verband der Schulbuchverlage e.V., Frankfurt, herausgegeben. Der Untertitel lautet: Zeitschrift für moderne Unterrichtsmedien. Sie erscheint nach Bedarf. Heft 1 datiert von Januar 1967. Bis Mai 1974 sind 16 Hefte erschienen.

L 11 GOLAS, H.: Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftskundeunterrichts, Diss. der WiSo-Fakultät der FU Berlin, Berlin 1969.

GOLAS / LEHMANN: Eine Analyse betriebswirtschaftskundlicher Lehrmeinungen und Lehrbücher, Auszug aus der Dissertation, Berlin 1970.

L 12 REETZ/WITT, aaO, Hrsg. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft.
REETZ/WITT, Berufsausbildung in der Kritik - Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre, einführende Kurzfassung, Cuxhaven o.J., Hrsg. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft in Hamburg.

L 13 KRUMM, V., Wirtschaftslehreunterricht, Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Schriftenreihe Gutachten und Studien, Bd. 26, Stuttgart 1973.

A 14 H. ROTH führt O. SPENGLER an, der gefordert hat, "daß die besten Fachleute die Lehrbücher für die Schulen schreiben müßten. Leider finden das in Deutschland viele Gelehrte unter ihrer wissenschaftlichen Würde. In Wahrheit hängt davon die Begegnung unserer Jugend mit dem Geist oder Ungeist einer Wissenschaft ab". In: ROTH, H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Aufl., Hannover 1970, S. 169.

L 15 DÖRING, K.W., Das Berufsbild des Lehrers und die Lehr- und Lernmittelfrage, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 12, Okt. 1971, S. 38.

A 16 Wenn man die Vorlesungsverzeichnisse der Pädagogischen Hochschulen aufmerksam betrachtet, fällt auf, daß die kritische Reflexion der Lehr- und Lernbücher - von Ausnahmen abgesehen - höchstens am Rande stattfindet. "An den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten, denen unter anderem ja auch die Ausbildung der zukünftigen Lehrer an Gymnasien übertragen ist, erscheint so etwas wie 'Lehrmittelkunde' schlechthin undenkbar; hier werden ja noch wesentlich elementarere Dinge vernachlässigt"; auch in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrerbildung fehlt überwiegend eine systematische Arbeit mit Lehr- und Lernbüchern. BAUMGÄRTNER, A.C., Differenzierung der Unterrichtsmittel als Voraussetzung einer Differenzierung des Bildungsangebots, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 7, Juni 1969, S. 43.

L 17 HEIMANN, P., Didaktik als Theorie und Lehre, in: KOCHAN, D.C. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S. 124.

A 18 In einem alten Betriebswirtschaftslehre-Buch, das für die Analyse beschafft wurde, fand sich ein Lesezeichen, das das Jahr 1927 auswies, vermutlich das Datum der letzten Ausleihe.

L 19 MALETZKE, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963, S. 19.

L 20 LÜSCHER, E., Die Forschung in der Hochschule von morgen, in: Deutsche Universitäts-Zeitung - Hochschuldienst, 1. Septemberausgabe 1972, S. 712.

A 21 Vgl. Die Interdependenzen des Verhaltens, aufgezeigt bei HOFFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, 4. neu bearb. Aufl., Stuttg. 1966, S.16.

L 22 SCHRÖDER, C.A., aaO, jur. Diss. Bonn, S. 34.

L 23 Ebendort.

L 24 POHRBECK/WIESAND/ZAHAR, aaO, S. 21.

L 25 HOFFMEISTER, J.: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Aufl., Hamburg 1955, S. 37.

L 26 HOFFMEISTER, J., aaO, S. 597.

L 27 WUNDT, W., Logik, Band II: Logik der exakten Wissenschaften, Stuttgart 1907, S. 1 ff.

L 28 HORNEY - RUPPERT - SCHEUERL, Pädagogisches Lexikon, Bd. 1, Gütersloh 1970, Sp. 33.

L 29 Ebendort.

L 30 BRINKMANN, M.: Über die Schulung der Beobachtung und ihre Bedeutung insbesondere für die Arbeitsschule, Diss. Göttingen 1927, S. 124.

A 31 Es ist nicht unstrittig, ob die Deduktion in der Wissenschaft heute noch als Erkenntnisverfahren angesehen werden kann. Vgl. APEL-LUDZ, Philosophisches Wörterbuch, Berlin 1958, S. 58. SCHNEIDER läßt auch die Deduktion als erkenntniszielenden Akt zu. Vgl. SCHNEIDER, F., Einführung in die Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten, 2. verb. Aufl., Graz - Wien - Köln 1953,S. 32 ff, KLAFKI trifft die mutige Feststellung: "Überlegungen dieser Art werden entscheidend für die Lösung der noch immer ungeklärten Fragen sein, welche Bedeutung der 'Beschreibung' (Deskription), dem Vergleich, der induktiven Abstraktion, der 'Ableitung' (Deduktion) usw. in der Pädagogik zukommen." KLAFKI, W., Dialektisches Denken in der Pädagogik, in: OPPHOLZER, S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Band I, München 1966, S. 181, Anmerkung 2.

L 32 SCHNEIDER, F., aaO, S. 33.

L 33 Ebendort.

A 34 Texte, Erfahrungen und Meinungen bedürfen der Interpretation, vgl. RÖHRS, H., Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968, S. 46, und ZÖPFL u.a. (Hrsg.), Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik, Donauwörth 1970, S. 130.

L 35 DILTHEY, W. Erleben, Ausdruck und Verstehen, in: OPPHOLZER, S. (Hrsg.), aaO, S. 40 ff.

L 36 KLAFKI, W., Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: KLAFKI u.a. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Eine Einführung, Bd. 3, 3. Aufl., Frankfurt 1971, S. 128.

L 37 RÖHRS, H., aaO, S. 42.

L 38 HORNEY - RUPPERT - SCHULTZE - SCHEUERL, aaO, Bd. 1, Sp. 1234.

L 39 RÖHRS, H., aaO, S. 48.

L 40 WERSIG, G.: Inhaltsanalyse, Einführung in ihre Systematik und Literatur, Berlin 1968, S. 33.

L 41 RÖTHKE, W., Der Vergleich als Unterrichtshilfe, erläutert anhand von Beispielen aus der Betriebswirtschaftslehre, überarbeitet von WILMER, L. Unveröffentlichtes Manuskript aus 1962/66, S. 32.

2. Kapitel

A 1 Die Gründungsdaten der Handelshochschulen sind: 1896 Leipzig, 1901 Köln und Frankfurt, 1906 Berlin, 1908 Mannheim, später kamen noch Königsberg (1915) und Nürnberg (1919) hinzu.

A 2 Vorläufer des Terminus "Betriebswirtschaftslehre" war "Einzelwirtschaftslehre".

L 3 DÖRSCHEL, A., Wirtschaftspädagogik und Handelsschulpädagogik, in: LÖBNER, PFEIFFER, SCHMITZ, SCHRADER, Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963, S. 27.

L 4 Ebendort.

L 5 SCHLIEPER, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, Coesfeld 1951, S. 5.

L 6 DÖRSCHEL, A.: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg 1960, S. 80.

L 7 ABRAHAM, K.: Wirtschaftspädagogik - Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960, S. 11.

L 8 Ebendort.

L 9 DÖRSCHEL, A., Wirtschaftspädagogik und Handelsschulpädagogik, aaO, S. 26 f.

L 10 KRASENSKY, H., Der wissenschaftliche Standort der Wirtschaftspädagogik, in: Wirtschaft und Erziehung, 1955, Hefte 7/8, S. 462 - 469 und 494 - 503.

L 11 SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963, S. 19 f.

L 12 DÖRSCHEL, A., Wirtschaftspädagogik und Handelsschulpädagogik, aaO, S. 32.

A 13 In Anlehnung an SCHLIEPER verstehen wir unter Didaktik das "Was", Fragen der Stoffauswahl und der -gliederung, und unter Methodik das "Wie", die Art und Weise der Gestaltung der Unterrichtsgegenstände. Vgl. a. Anmerkung SCHLIEPERS, in: SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 2. Aufl., Freiburg 1957, S. 77.

L 14 HEIMANN, P., Struktur- und Faktorenanalyse des Unterrichts, in:SCHALLER, K., WODRASCHKE, G., Information und Kommunikation, Hamburg 1968, S. 53.

A 15 Weder im Handwörterbuch der Berufserziehung, Köln 1964, noch im Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung, Wiesbaden 1959, sind Ausführungen zu Buch, Lehrbuch, Lernbuch, Lehrmittel, Schulbuch, Medien erfaßt. Im Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung ist ein Beitrag zum Fachbuch zu finden, der recht vage Behauptungen enthält. Es ist daher nicht übertrieben, wenn beachtliche Defizite der Schulbuchforschung in der Wirtschaftspädagogik zu beklagen sind. Auch SCHNEIDER beklagt fehlende Literatur zur Frage der Lehrbücher. SCHLIEPER, F., Handwörterbuch der Berufserziehung, Köln 1964. WEFELMEYER, R., WEFELMEYER, H., Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung, Wiesbaden 1959. SCHNEIDER, G., Unterrichtslehre für Betriebswirtschaftskunde an Handelsschulen, Darmstadt o.J. (ca 1972), S. 175.

L 16 HEIMANN, P., Struktur- und Faktorenanalyse des Unterrichts, aaO, S. 53.

L 17 APEL - LUDZ, aaO, S. 15.

L 18 RÖMPP, H.: Chemie - Lexikon, 6.völlig neubearb. Aufl., Bd. I, Stuttgart 1960, Sp. 1034.

L 19 DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4. Aufl., München 1963, S. 21.

L 20 KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 8./9. Aufl., Weinheim 1967, S. 135 ff.

L 21 HEIMANN, P., Struktur- und Faktorenanalyse des Un-
L 22 terrichts, aaO, S. 52.-SCHULZ, W., Unterricht - Analyse und Planung, in: HEIMANN-OTTO-SCHULZ, Unterricht - Analyse und Planung, Hrsg. BLUMENTHAL, A., OSTERMANN, W., 3. Aufl., Hannover 1968, S. 13 - 47.

L 23 SCHRÖTER, G.: Objektivierung des Unterrichts, 2. Aufl., Braunschweig 1968, S. 19.

A 24 Insbesondere die Programmierte Unterweisung arbeitet systematisch mit Makro- und Mikrostrukturen, die ohne das Instrumentarium der Makro- und Mikroanalysen nicht eruiert werden können. Vgl. a. ZIELINSKI, J., SCHÖLER, W., Methodik des programmierten Unterrichts, Ratingen 1965, S. 14,20,74.

L 25 SCHÄFER, K.-H., SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 135.

L 26 BALLAUFF, T.: Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970, S. 29.

L 27 SCHISCHKOFF, G. (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch, KRÖNER - Verlag, Stuttgart 1961, S. 18.

L 28 RÜDER, K., aaO, S. 16.

A 29 Die Verbreitungsanalyse aus REETZ - WITT (Kurzfassung), aaO, S. 7, war für die Auswahl zweier bekannter Betriebswirtschaftslehre-Bücher ausschlaggebend. Darauf stützt sich im wesentlichen die systematische Untersuchung.

L 30 RÜDER, K., aaO, S. 16.

L 31 HEUMANN, H. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtshilfen, Beurteilung und Verwendung von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, Essen 1957, S. 241.

L 32 Der Kultusminister des Landes NW - Merkblatt für Schulleiter und Lehrer vom 24.6.1969 mit Gesetz über die Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 23.5.1967.

A 33 Ihre Erklärungen konzentrieren sich auf das Begriffspaar Lehr- und Lernmittel und erschöpfen sich in der beispielhaften Aufzählung der in der Schule gebräuchlichsten Hilfsmittel.

L 34 BROCKHAUS Enzyklopädie, 17. Aufl., 11. Bd., Wiesbaden 1970, Stichwort "Lehrbuch", S. 277.

A 35 Unter einem Kopulativum versteht man ein Additionswort.

L 36 REIN, W., aaO, V. Bd., S. 411.

L 37 CORRELL, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie, 3. Aufl., Donauwörth 1969, S. 123.

L 38 LOCHNER, H., Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts, 2. Aufl., Hinteln 1968, S. 288.

A 39 Wenn in unseren Ausführungen der Terminus Erziehung oder erziehen benutzt wird, soll er neben intentionaler und funktionaler Selbst- und Fremderziehung auch Pflege, Bildung und Zucht inhaltlich umschließen. Die Klärung ist notwendig, weil in der Pädagogik der begriffliche Wirrwarr zwischen Erziehung und Bildung noch nicht überwunden ist. Vgl. SCHNEIDER, F., aaO, S. 64. SCHLIEPER tritt in diesem Sinne nachdrücklich für einen weitgefaßten Erziehungsbegriff ein. Vgl. SCHLIEPER, F., Grundbegriffe, aaO, S. 11.

L 40 SCHNEIDER, F., aaO, S. 300.

A 41 "Tiere 'lernen' nicht! Was wir an Tieren 'Lernen' heißen, wird von der kritisch revidierten Verhaltensforschung anders gesehen: entweder sind es 'Prägungen', wofür ganz bestimmte, einmalige zeit-

liche und örtliche Voraussetzungen vorliegen müssen, um eine bestimmte, dann ein für allemal festgelegte Verhaltensweise zu realisieren; oder der Mensch macht sich bestimmte natürliche Verhaltensweisen, Verhaltensmuster und -schemata des Tieres zunutze, um sie mit neuen Inhalten anzureichern (Dressur), wobei das Entscheidende alles Lernens, die geistige Leistung, alleine auf der Seite des Menschen bleibt." Fußnote in: ZIELINSKI, J., Praktische Lehrlingsausbildung, Heidelberg 1964, S. 19. - Eine andere,gegensätzliche Auffassung vertritt EIBL-EIBESFELD, I., Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung - Ethologie, München 1967, S. 218 und 250 ff.

L 42 GUYER, W., Wie wir lernen, 3. Aufl., Erlenbach-Zürich u. Stuttgart 1960, S. 15.

L 43 ROBINSOHN, S.B., Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung, in: ACHTENHAGEN, F., MEYER, H.L., Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 61.

A 44 Über das Leseinteresse der Grund- und Hauptschüler liegen empirische Untersuchungen vor. Vgl. hierzu HEIN, J., Massenmedien und Leseinteressen, in: RUTT, T. u.a., Schule und Medien, Ratingen-Kastellaun 1974, S. 40 ff. und die kritischen Ausführungen zum Leseinteresse der Handelsschüler auf S. 144 f.

L 45 BECKER, G., Überlegungen zum Begriff Schulbuch, in: SCHALLENBERGER, L.H. (Hrsg.), Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Band I, aaO, S. 13.

L 46 Ebendort, S. 14 f.

A 47 Weitere methodische Fingerzeige und stoffliche Überhöhungen werden dem Lehrer in Lehrerausgaben, Handreichungen usw. geboten. Vgl. a. STÖRIG, H.J. (Hrsg.), Wirtschaft - ein Entscheidungsbereich, Frankf.-Berlin - Bonn - München 1966, und STÖRIG (Hrsg.), Wirtschaft - ein Entscheidungsbereich, Handbuch für Lehrer: Texte - Ergänzungen - Lösungen - Unterrichtsbeispiele, Frankfurt - Berlin - Bonn - München 1966, und zugleich die positive Bewertung bei PLATTE, H.K., Wirtschafts- und Arbeitslehre, Eine wertende Bibliographie, Wuppertal - Ratingen - Düsseldorf o.J.

L 48 BECKER, G., aaO, S. 15

L 49 Ebendort, S. 16.

L 50 Ebendort, S. 16.

L 51 Ebendort, S. 18.

L 52 DÖRING, K.W., Lehr- und Lernmittel, aaO, S. 73 f. und S. 106. SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe des Schulbuches, insbesondere II. Teil, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Heft VI, 1962, S. 250 f. und I. Teil, Heft V, 1962, S. 200 f.

A 53 Zur didaktischen Positionsbestimmung ist anzumerken, daß die Untersuchung dem lerntheoretischen Ansatz der Didaktik zugewandt ist. Das läßt sich unter anderem auch an der Formulierung des Themas, an der weitgehenden Faktorenanalyse und an dem beachtlichen Stellenwert dieses Mediums erkennen. Die Aussage bedeutet jedoch nicht, daß eine weitgehende Indentifikation mit diesem Gedankengut angestrebt wird. Dort, wo bildungstheoretische, informationstheoretische und kommunikationstheoretische Überlegungen zum besseren Verständnis unserer Problematik beitragen, werden entsprechende Einzelelemente in die Untersuchung eingearbeitet. Die skeptische Didaktik wird mit ihrem Fragen und Infragestellen berücksichtigt. Die Elemente der verschiedenen Theorien können nicht einfach übernommen werden, weil dabei die Gefahr bestünde, daß Gedanken miteinander verbunden werden, die sich nicht ohne weiteres vereinbaren lassen. Es ist daher im einzelnen zu prüfen, welche Konzeptionen in welchem Zusammenhang zur Erhellung des Ganzen am besten beitragen. Dabei ist auch bedacht, daß es nicht angeht, Aussagen anderer Didaktikmodelle völlig auszuschließen.

A 54 Nicht nur EBEL prägt den fundamentalen Satz, die Handelsschule "ist ein Kind des 20. Jahrhunderts", sondern auch in anderen Untersuchungen wird der Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung erbracht, z.B. bei PEEGE. "Keine der jetzt bestehenden 52 öffentlichen zweijährigen Handelsschulen (diese Aussage trifft für das Territorium des heutigen Bundeslandes Rheinland-Pfalz zu, d.V.) reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück". Als weiterer klassischer Zeuge sei E. GLEISBERG genannt. In seinem Werk werden die Bildungseinrichtungen des Kaufmanns aufgezeigt und folgende Typen dem Handelsschulbegriff zugeordnet: 1."Lehrlingsschulen mit 1 - 3jähriger Berufsdauer", 2."kaufmännische Kurse mit einjähriger Besuchszeit", 3."höhere Handelsschulen mit dreijähriger Besuchtszeit", 4."höhere kaufmännische Lehrabteilungen (sog. Handelsakademien)".
EBEL, K., Die Handelsschule (Berufsfachschule), in: LÖBNER u.a., Handbuch ..., aaO, S. 173. FINDEISEN, C.F., Grundriß der Handelswissenschaft, 6. Aufl. von GLEISBERG, E., Leipzig 1898, S. 18. PEEGE, J., Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz, Mainz 1970, S. 53.

L 55 STAMM, E., SIMON, H.: Politik aus leichter Hand, Bad Godesberg 1969 mit Text des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, S. 105.

A 56 Unserer Untersuchung liegen nur die Handelsschulen zugrunde, die sich in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft befinden und eine zweijährige Unterrichtszeit zur Verfügung haben.

A 57 Nach der neunjährigen Vollschulzeit der Grund- und Hauptschule beginnt die gesetzliche Pflicht, eine drei Jahre dauernde Berufsschule (Teilzeitschule) zu besuchen; §§ 5, 10, 11 und 12 SchpflG NW v. 14. Juni 1966, in: MEYERHOFF-PÜNDER-SCHÄFER, Schulverwaltungs- und Schulfinanzgesetz Nordrhein-Westfalen, 2. neubearbeitete Aufl., Köln 1968, S. 356 ff. Entscheidet sich der Schüler für die zweijährige Handelsschule, besteht während ihres Besuchs die Berufsschulpflicht nicht.

A 58 "Nach meinem in Hessen gewonnenen Eindruck kann man im Landesdurchschnitt bei etwa 20 bis 25 % der nach der 9. Volksschulklasse versetzten Schüler eine hinreichende Qualifikation für den Besuch einer Berufsfachschule erwarten", MÜLLER, W., Schulpolitik an der Wende, Wirtschaft und Erziehung, Heft 5/1969, S. 197.

A 59 In der Anlage VIII der Ordnung für die Versetzung, für die Zeugnisse und die Abschlüsse in der Hauptschule des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27.11.1970 wird zwischen dem Hauptschulabschlußzeugnis ohne Qualifikationszusatz und mit Qualifikationsvermerk unterschieden. "Das Hauptschulabschlußzeugnis ohne Qualifikationszusatz gibt die Voraussetzung zur Ausbildung in allen Ausbildungsberufen (Lehre) und zum Besuch von Berufsfachschulen und - in Verbindung mit der jeweils vorgeschriebenen fachlichen Ausbildung - von Fachschulen. Das Hauptschulabschlußzeugnis mit Qualifikationsvermerk ermöglicht den Besuch der Klasse 10 der Hauptschule (Aufbauklasse) oder der Fachoberschule. Diese Klassen führen die Bildungsarbeit der Hauptschule fort, ihr erfolgreicher Besuch berechtigt besonders geeignete Schüler zum Übergang in die 11. Klasse der Fachoberschule oder in die 11. Klasse eines Gymnasiums" (abgedruckt in "Hinweise für die Erziehungsberechtigten", Bestell-Nr. 2/484 im Vordruckverlag L. FLÖTTMANN, Gütersloh). Die Erklärung "Hauptschulabschlußzeugnis mit Qualifikationsvermerk" läßt nicht deutlich genug erkennen, daß besonders in diesem Fall der Besuch einer Berufsfachschule (zweijährige Handelsschule) neben den anderen schulischen Alternativen geraten erscheint.

A 60 DORSCHEL, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Berlin/Frankfurt 1960, S. 82.

A 61 Die Veränderungen der Erwerbstätigenstruktur im Laufe von ungefähr 90 Jahren gehen aus folgenden Zahlen hervor.

Es waren beschäftigt in % der Erwerbstätigen in:

	Reichsgebiet		Bundesgebiet	
	1882	1907	1950	1970
primärem Produktionssektor (Land-,Forstwirtschaft und Fischerei)	42,5	28,4	15,6	6,0
sekundärem Produktionssektor (Industrie und produzierendes Handwerk)	39,3	49,2	54,0	56,6
tertiärem Produktionssektor (Dienstleistungsbereich)	18,2	22,4	30,4	37,4

entnommen aus: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), Gesellschaftliche Daten 1973, 2. Aufl., Stuttgart 1974, S. 86 f.

L 62 DORSCHEL, A., Handelsschule und neuntes Volksschuljahr, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5/1966, S. 217.

L 63 SPRANGER, E., Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: KÜHNE, A., Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 2. erw. Auflage, Leipzig 1929, S. 33.

L 64 SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre, aaO,S. 47.

L 65 MEYERHOFF u.a., aaO, S. 69; anders dagegen § 1 BBiG 69.

A 66 Diese Auffassung vertritt auch ASHAUER, G., in seiner Dissertation. Seine Definition der Handelsschule lautet: "Handelsschulen sind allgemeine kaufmännische Berufsvorschulen, die nicht zur (beschränkten) Hochschulreife führen". ASHAUER, G., Die privaten Handelslehranstalten in der Bundesrepublik Deutschland, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Frankfurt, Frankfurt 1965, S. 46.

L 67 PEEGE, J. (Hrsg.), Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz, Mainz 1970, S.55. Dort zitiert aus: Erlaß v. 13.2.1963, betreffend Rahmenlehrpläne und Stundentafeln.

L 68 Ebendort.

A 69 Es wird die Situation Nordrhein-Westfalens zugrunde gelegt; starke Abweichungen in der Zahl und der Zeitausstattung der Fächer bestehen nicht.

A 70 Vor einigen Jahren hieß dieses Fach noch kaufmännisches Rechnen oder kaufmännische Arithmetik.

A 71 Neuerdings sind die unverbindlichen und dem Ermessensmißbrauch Vorschub leistenden Richtlinien des Deutschen Industrie- und Handelstages (Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.), Berufsausbildung 1966/67, Heft 104, Bonn 1967, S. 140) abgelöst

worden durch eine Rechtsnorm, nach der "der erfolgreiche Besuch einer mindestens zweijährigen Berufsfachschule als erstes Jahr der Berufsausbildung und u.U. auf das zweite Jahr der Berufsausbildung mit einem halben Jahr anzurechnen ist. Berufsfachschul-Anrechnungsverordnung des Bundesministers für Wirtschaft und Finanzen vom 7. Juli 1972 zu § 29 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz 69, entnommen aus: Industrie- und Handelskammer Siegen (Hrsg.), Nachrichten der Industrie- und Handelskammer Siegen, 51. Jahrgang 9/1972, S. 354. Das Abschlußzeugnis trägt neuerdings den Vermerk: "Der erfolgreiche Abschluß der Berufsfachschule wird ... als erstes Jahr der Berufsausbildung ... angerechnet." Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ausgabe A, Heft 2/1973, S. 54.

A 72 Eine Sammlung aller Ausbildungsberufe gibt heraus: W. BERTELSMANN Verlag, Bielefeld, Blätter zur Berufskunde, Loseblattwerk, Ausbildungsberufe, Band 1 a - 1 e, Stand Dezember 1974.

A 73 Die Fachschulreife umfaßte vier Bestandteile:
1. den Nachweis einer beruflichen Grundausbildung (z.B. Lehrabschluß),
2. den Nachweis einer erweiterten fachpraktischen Bildung (z.B. praktische Tätigkeit von einem Jahr in dem erlernten Beruf),
3. den Nachweis einer vertieften fachtheoretischen Bildung,
4. den Nachweis einer gehobenen allgemeinen Grundbildung.

Das Abschlußzeugnis wies folgende Berechtigung aus: "Das Zeugnis gilt als Nachweis für die Erfüllung der Anforderungen zu Abschnitt ... 3 und 4 des Fachschulreifeerlasses vom 30. Juli 1956".

A 74 Mit der Fachschulreife kann der Handelsschüler bis zum Wintersemester 1974/75 zum Studium an einer Fachhochschule - Ausbildungsbereich Wirtschaft oder Sozialwesen - zugelassen werden, wenn er diese Voraussetzung bis 31. Juli 1971 erworben hatte. Vgl. "Informationsblatt über das Verfahren der zentralen Vergabe von Studienplätzen für Studienanfänger..." des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NW v. 1.12.1972, auszugsweise in: Fachhochschule Hagen, Personal- und Vorlesungsverzeichnis WS 73/74, S. 11 ff.

A 75 Der Begriff Fachschulreife wird neuerdings durch einen Vermerk auf dem Abschlußzeugnis ersetzt, der dem erfolgreichen Absolventen die "Fachoberschulreife" zuerkennt, die in NW Bestandteil des Abschlußzeugnisses der Berufsfachschule für Wirtschaft (zweijährige Handelsschule) ist. Vgl. Fundstelle unter A 71, S. 54.

L 76 Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 21. März 1961, § 18 (MBl.NW.1961,S.497).

L 77 Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des mittleren nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 21. März 1961, § 4 (MBl.NW 1961, S.479).

L 78 Zweite Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 16. Okt. 1963, § 4 (MBl. NW. S. 1784).

3. Kapitel

A 1 Diese Ansicht wird übereinstimmend von Wirtschaftspädagogen vertreten. BERKE, R., Überblick über die Geschichte der kaufmännischen Schulen, in: BLÄTTNER, KIEHN, MONSHEIMER, THYSSEN, Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960, S. 138, und LÖBNER, W., Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/1956, S. 738.

A 2 "Im Gegensatz zum sogenannten allgemeinbildenden Schulwesen sind die Quellen zur Geschichte der kaufmännischen Schulen wenig ergiebig." LÖBNER u.a., Handbuch ..., aaO, S. 12.

L 3 ZIEGER, B., Handelsschulen, in: REIN, W., Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, S. 1 - 45, 2. Aufl., 4. Band, Langensalza 1906.

A 4 Der Umfang des Begriffes Handelsschule wird mit der modernen Nomenklatur SCHLIEPERS beschrieben. SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre ..., aaO, S. 47.

L 5 ZIMMERMANN, F., Handelsschulen, Übersicht über die Entwickelung und den gegenwärtigen Stand der Handelsschulen und höheren Handelsschulen im In- und Ausland, in: Veröffentlichungen des Verbandes für das Kaufmännische Unterrichtswesen, 8. Band, Braunschweig 1899, S. 11.

A 6 Vgl. S. 34 f.

L 7 BERKE, R., aaO, S. 140.

L 8 ZIMMERMANN, F., aaO, S. 25.

L 9 BLÄTTNER, F.: Geschichte der Pädagogik, 10. Aufl., Heidelberg 1961, S. 69.

L 10 WEIMER / WEIMER: Geschichte der Pädagogik, Berlin 1956, S. 80.

L 11 KÜHNE, A., Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland, in: KÜHNE, A., Handbuch ..., aaO, S. 9.

L 12 LÖBNER, W., Bildungsziel und Bildungsaufgabe der zweijährigen Handelsschule - ein geschichtlicher Aufriß, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/1956, S. 740.

L 13 ZABECK, J., Johann Georg BÜSCH, Diss., Hamburg 1963.

L 14 LÖBNER, W., Bildungsziel ..., aaO, S. 740.

L 15 ZIMMERMANN, F., aaO, S. 27.

L 16 Ebendort.

A 17 FENNEL, W.: Die kaufmännisch-wirtschaftliche Erziehung und Bildung in Vergangenheit und Gegenwart, Langensalza-Berlin-Leipzig 1934. Auf Seite 21 werden die meisten Schulorte genannt. Auch hier fehlt nicht der Hinweis, daß die Gründungen nur kurze Zeit bestanden.

A 18 Ein Lehrplan dieser Schule aus dem Jahre 1791 ist abgedruckt bei GILOW, H.: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts,im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt, Berlin 1906, S. 70.

L 19 OBERBACH, J., Handelsschule und Höhere Handelsschule, in: KÜHNE, A., aaO, S. 392.

L 20 ECKARDT, P., Berufsbildung und Beruflich bildendes Schulwesen, München-Pasing 1952, S. 67 f.

A 21 Die wichtigsten Werke sind "Systems des Handels" (1804), "Die Kontorwissenschaft", aus vier Bänden bestehend: Buchhaltung; Geld-, Mass- und Gewichtskunde; Rechenbuch und Handelsbriefsteller (1806 - 1823) und "Handelslexikon" (1824/26).

L 22 LÖBNER, W., Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland, in: LÖBNER u.a.Handbuch ..., aaO, S. 18.

L 23 KÜHNE, A., Entwicklungsstufen ..., aaO, S. 8.

L 24 ZIMMERMANN, F., aaO, S. 22 f.

L 25 Ebendort.

L 26 Zitiert nach PENNDORF bei SCHRADER, H., Die Lehrer an kaufmännischen Schulen, insbesondere die Diplom-Handelslehrer, in: LÖBNER u.a., aaO, S. 52.

L 27 BERKE, R., aaO, S. 140.

L 28 LÖBNER, W., Abriß der Geschichte ..., aaO, S. 17.
DOLCH, A., Lehrplan des Abendlandes, 2. Aufl., Ratingen 1965, S. 318 und 316.

A 29 Vor allem ist hier an die preußische Schulpolitik gedacht, die maßgeblich von W. von HUMBOLDT beeinflußt wurde.

L 30 KNABE, K.: Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart, Leipzig 1910, S. 75.
MASKUS, R., Zur Geschichte der Mittel- und Realschule, Bad Heilbrunn 1966, S. 11.

L 31 FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, 6. Aufl., Stuttgart 1966, S. 44 ff. und S. 74 ff.

L 32 PAULSEN, F., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Stuttgart 1966, S. 84.

L 33 FREY, K.: Der Bildungsauftrag der Realschule, 2. Aufl., Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 13.

L 34 PAULSEN, F., aaO, S. 83.

L 35 SCHEIBE, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Band II, Bad Heilbrunn 1965, S. 7.

L 36 PENNDORF, B., Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens, in: ZIEGLER, A., Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Leipzig 1916, S. 165 f.

L 37 LOREY, W., Handelsrealschule (sächsische) höhere Handelsschule und sächsische Wirtschaftsoberschule, in: KÜHNE, A., aaO, S. 406.

A 39 Hier ist der intensivste Verflechtungsgrad von Real-
L 40 und Handelsschule erreicht. KNÖRK, O., Der kaufmännische Unterricht, Berlin 1913, S. 8.

A 41 Die sächsischen Handelsschulen waren schwerpunktartig berufsbildend orientiert. Als Beweis dieser Aussage kann der Lehrplan herangezogen werden. ZIEGER, B., aaO, S. 38.

A 42 Seit Erlaß der Gewerbeordnung von 1869 bestand die Möglichkeit, Pflichtfortbildungsschulen durch Ortsstatut einzurichten.

L 43 OBERBACH, J., Kaufmännische Schulen für das weibliche Geschlecht, in: ZIEGLER, A., aaO, S. 418 ff.

L 44 ZIMMERMANN, F., aaO, S. 46 f.

L 45 ZIEGER, B., Handelsschulen, in REIN, W., aaO, S. 35.

A 46 Die Handelshochschule Leipzig begann ihre Lehr- und Forschungstätigkeit 1898.

L 47 Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, V.o., Errichtung von Handelsschulen, Bd. 16, Braunschweig 1900, S. 7, und ZIMMERMANN, F., aaO, S. 12 ff.

L 48 EBEL, K., Die Handelsschule (Berufsfachschule), in: LÖBNER u.a., aaO, S. 173.

Q 49 GLEISBERG, E., in: FINDEISEN, C.F., Grundriß der Handelswissenschaft. Für Handelsschulen und zur Selbstbelehrung, 6. Aufl., Leipzig 1898, S. 18.

L 50 ZIEGER, B., aaO, S. 34

L 51 Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes ..., Bd. 16, aaO, S. 17.

L 52 ECKARDT, P., Berufsbildung und Beruflich bildendes Schulwesen, München-Pasing 1952, S. 70.

A 53 Die ministerielle Zuständigkeit für das Handelsschulwesen in Preußen (i.w.S.) wechselte mehrfach. Es nahm einen Aufschwung, wenn es dem Ministerium für Handel und Gewerbe unterstellt war, und es verkümmerte unter der allgemeinen Unterrichtsverwaltung. Seitdem BISMARCK die Gewerbe- und Handelsschulverwaltung 1884 an sich gezogen hatte, wurde dieses Schulwesen in der Folgezeit stark gefördert. BISMARCK hatte seit 1880 die Ämter als Reichskanzler, Preußischer Ministerpräsident, Minister der auswärtigen Angelegenheiten und Minister für Handel und Gewerbe inne.

L 54 SCHIRMER, W., Baden-Württemberg, in: LÖBNER u.a., aaO, S. 403.

L 55 BORCHARD, H.H.: 50 Jahre Preussisches Ministerium für Handel und Gewerbe 1879 - 1929, Berlin 1929, S. 48 f.

L 56 Ebendort, S. 74 f.

L 57 OBERBACH, J.: Handels- und Höhere Handelsschule, in: KÜHNE, A.,aaO, S. 394.

L 58 KÜHNE, A., Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland, in: KÜHNE, A., aaO. S. 23.

L 59 ANSCHÜTZ, G., Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Aufl., Bad Homburg v.d.H. 1960, S. 739 f.

L 60 V.o., Die geschichtliche Entwicklung der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen Altena-Lüdenscheid, Lüdenscheid 1949, S. 89.

L 61 Ebendort.

L 62 EBEL, K., Die Handelsschule (Berufsfachschule), in: LÖBNER u.a., aaO, S. 174.

A 63 LÖBNER erwähnt, daß noch um 1930 die zweijährige Handelsschule vielfach Handelsvorschule oder Handelsvollschule geheißen wurde. LÖBNER, W., Abriß der Geschichte ..., in: LÖBNER u.a., aaO, S.21.

A 64 Die Definition lautet: "Berufsfachschulen sind alle Schulen, die, ohne eine praktische Berufsvorbildung vorauszusetzen, freiwillig in ganztägigem Unterricht, der mindestens ein Jahr umfaßt, zur Vorbereitung auf einen handwerklichen, kaufmännischen oder hauswirtschaftlichen Beruf besucht werden." HOFFMANN, E., Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld 1962, S. 213.

L 65 EBEL, K., Die Handelsschule (Berufsfachschule), in: LÖBNER u.a., aaO, S. 175.

L 66 SCHMACK, E.: Die Grundschule - Entwicklung und Auftrag, Ratingen-Wuppertal-Kastellaun 1970, S. 25.

A 67 Die Evakuierung der Kaufmannsschule Hagen nach Kolberg (Ostsee) mit all ihren Schwierigkeiten und die Versuche, nach Ende des Krieges wieder in die Heimat zurückzukehren, schildert BÜHNING, M., in: V.o., 60 Jahre Kaufmannsschule Hagen 1891 - 1951, Zum Wiederaufbau der Kaufmannsschule der Südwestfälischen Industrie- und Handelskammer, Hagen 1952, S. 48 - 55.

L 68 V.o., 75 Jahre Kaufmannsschule Hagen, 1891 - 1966, S. 41.

A 69 Im Bericht "75 Jahre Kaufmannsschule Hagen" heißt es auf S. 41 f.: "Eine neue Möglichkeit für Handelsschüler bietet ein Erlaß des Kultusministers vom 21.3.1966 betr. Ausbildung von Fachlehrern an Volksschulen."

L 70 HESSE, W., Die Zweijährige Handelsschule, in: EBEL, K. (Hrsg.), Die staatlichen Handelsschulen der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 1954, S. 132.

A 71 Die Reformbestrebungen im Erziehungs- und Bildungswesen Ende der fünfziger Jahre klammerten das berufsbildende Schulwesen noch aus, so der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens", vorgelegt vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen.

L 72 Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 183.

L 73 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70 - Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 57.

A 74 Während die derzeitig bestehenden zweijährigen Handelsschulen noch der Sekundarstufe I zuzuordnen sind, weil die Schüler sie am Ende des 10. Schuljahres (Hessen, Saarland) bzw. am Ende des 11. Schuljahres (z.B. Bremen, Nordrhein-Westfalen) mit

dem Abschlußzeugnis verlassen, werden sie in Zukunft der Sekundarstufe II angehören. Vgl. Deutscher Bildungsrat ..., aaO, S. 183. Der Plan sieht vor, daß alle Schüler, "die am Ende der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen, mit einer Berufsgrundbildung im 11. obligatorischen Bildungsjahr beginnen." - Es ist denkbar, daß die herkömmliche zweijährige Handelsschule mit der derzeitigen zweijährigen Höheren Handelsschule verschmolzen werden muß. Dem Berufsgrundbildungsjahr, das eine Berufsfeldorientierung (kaufmännisches, gewerblich-technisches, hauswirtschaftlich-pflegerisches, landwirtschaftlich-gärtnerisches Berufsfeld) bezwecken soll, wird erst eine eigentliche Berufsfachbildung folgen. Die neuesten Pläne, ausgearbeitet vom Verband Deutscher Diplom-Handelslehrer, gehen von einer "Gesamtschule - Fachbereich Wirtschaft - (Kaufmännische Gesamtschule)" in der Sekundarstufe II aus. Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/71, S. 267.

L 75 Berufliche Bildung, hrsg. von der Abt. Berufliche Bildung im Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Heft 2'72, S. 42.

A 76 BEINKE, L.: Die Handelsschule, Eine bildungssoziologische Analyse, Düsseldorf 1971, S. 57 f. und S. 166. ECKES weist einleuchtende Gründe für die faktische Ungleichheit der Bildungschancen nach,in: ECKES, K., Schule zwischen Auslesen und Fördern, Bad Heilbrunn 1971, S. 48 f.

A 77 Das älteste noch erhaltene Manuskript stammt von PEGOLOTTI aus Florenz, verfaßt von 1335 - 1345.

L 78 KONZ, S.: Die Entwicklung der kaufmännischen Fachliteratur bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Köln, Bergisch Gladbach 1926, S. 20.

A 79 Zitiert bei KONZ, S., aaO, S. 20. Eine genaue Quellenangabe enthält das Zitat bei KONZ nicht.

L 80 PENNDORF, B.: Geschichte der Buchhaltung in Deutschland, Leipzig 1913, S. 132.

L 81 KONZ, S., aaO, S. 41.

L 82 WEBER, E.: Literaturgeschichte der Handelsbetriebslehre, Tübingen 1914, S. 47,52,72 und 75.

A 83 MARPERGER und LEUCHS wurden schon in Verbindung mit Handelsschulgründungen erwähnt; S. 45 und 47.

A 84 Bei Durchsicht der Schulbücher der Vergangenheit mußte zuerst nach einem der Materie adäquaten System gesucht werden, das eine geschichtliche Zuordnung der Bücher zu einer jeweiligen Zeitkategorie ermöglichte. Es bestätigte sich die Hypothese, daß jedes Lehr- und Lernbuch den Stempel seiner Epoche trägt.

A 85 Als Beispiel sei hierzu nur der Zynismus in Schulbüchern des dritten Reiches angeführt. Im systematischen Teil folgen weitere Beispiele.

A 86 Ausnahmen werden als solche gekennzeichnet. Verbreitungsanalysen liegen für Bücher früherer Generationen nicht vor.

A 87 Auf die Drucktechnik wird nicht im einzelnen später eingegangen.

A 88 Zwei neuere Ausgaben der Betriebswirtschaftslehre werden ebenfalls berücksichtigt. Hiermit ist beabsichtigt, auf eine etwa hundertjährige Entwicklung hinzuweisen.

Q 89 BEHM/DAGEFÖRDE: Die Praxis des kaufmännischen Rechnens, Ein Lehrbuch für kaufmännische Lehranstalten, Verlag H. SPAMER, Berlin
Teil I, 6. Aufl., Berlin 1904
Teil II,14. Aufl., Berlin 1912
Teil III, 6. Aufl., Berlin 1911.

Q 90 FELLER-ODERMANN, Kaufmännisches Rechnen, bearb. von HERRMANN, E., 2 Teile, HECKNERS Verlag Wolfenbüttel, 54. Aufl., Wolfenbüttel 1967.

Q 91 BEHM/DAGEFÖRDE, Teil II, aaO, S. 1.

Q 92 Ebendort, S. 22.

A 93 Methodisch gleichgelagerte Aufgaben werden in der Regel in A- und B-Gruppen unterteilt, so daß durch Einsetzen anderer Werte die Zahl der Übungen verdoppelt werden kann. FELLER-ODERMANN, Kaufmännisches Rechnen, 2.Teil, bearb. v. E. HERRMANN, 25. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1960, S. 18 - 24.

Q 94 SCHULZE, F./BECHER, O.: Aufgabensammlung für das kaufmännische Rechnen, Ausgabe A, Teil I - IV,, C.E. POESCHEL Verlag, Stuttgart 1927.

Q 95 Ebendort, III. Teil, S. 3.

Q 96 Ebendort, II. Teil, S. 9 f.

Q 97 CRIEE/MICHAELY: Das Rechnen des Kaufmanns, 11. Aufl. der einbändigen Ausgabe, bearb. von J. MICHAELY, Verlagsanstalt E. MAUCKISCH, Freiberg i.Sa. 1940.

Q 98 Ebendort, S. 3.

Q 99 Ebendort, S. 45.

Q 100 Ebendort, S. 47.

A 101 Die Seiten 48 - 57, die unter dem Abschnitt "Blut und Boden unseres Volkes" standen und die sicherlich einen Höhepunkt nationalsozialistischer Ideologie darstellten, waren aus dem Buch herausgetrennt worden.

Q 102 Ebendort, S. 87.

Q 103 HERRMANN, E.: Wirtschaftliches Rechnen, 4. Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig und Berlin 1942.

Q 104 Ebendort, S. 39 - 41.

Q 105 Ebendort, S. 42 - 44.

A 106 Die Aktualität liegt darin begründet, daß am 16.1. 1939 zum ersten Male ein Erlaß des Reichswirtschaftsministers ergangen war, der Struktur und Bedeutung der Kostenrechnung für die deutsche Wirtschaft aufzeigte.

Q 107 HERRMANN, E., aaO, Vorwort.

Q 108 KRUSE-HEUN: Rechne kaufmännisch! Erster Teil, bearb. von J. JÄGER und H.HEUN, 83. erw. und verb. Aufl., WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1961.
KRUSE-HEUN: Rechne kaufmännisch! Zweiter Teil, bearb. v. J. JÄGER und H. HEUN, 63. erw. und verb. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1961.

Q 109 FELLER-ODERMANN: Kaufmännisches Rechnen, 1. Teil, neubearb. von E. HERRMANN, 30. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1963.
FELLER-ODERMANN: Kaufmännisches Rechnen, 2. Teil, bearb. von E. HERRMANN, 29. unveränderte Auflage, HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1964.

Q 110 DEUSCHLE, F./MEFFLE, G./GÖNNER, K.: Rechnen für Wirtschaftsschulen, Verlag Dr. M. GEHLEN, Bad Homburg v.d.H., Berlin - Zürich 1966.

Q 111 MAY-PIEPENSTOCK: Kaufmännisches Rechnen, 1. Teil, 27. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1972.
MAY-PIEPENSTOCK: Kaufmännisches Rechnen, 2. Teil, 26. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1972.

L 112 GÖNNER, K.: Schulbuchänderungen - objektiv gesehen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 12, Okt. 1971, S.19.

A 113 Mit Absicht wird auf reine Aufgabensammlungen und sogenannte Repetitorien nicht eingegangen.

L 114 CORELL, W., Einführung in die pädagogische Psychologie, 3. Aufl., Donauwörth 1969, S. 186.

A 115 Lehr-, Aufgaben- oder Übungsprogramme, die neuerdings auch für verschiedene Fächer der Handelsschulen vorliegen, werden nicht in diese Analyse einbezogen.

L 116 LUBOWSKY, G., Die didaktische Funktion des Rechenbuches, in: Welt der Schule, 20. Jahrgang, Heft 9/ 1967, S. 399.

Q 117 HUSCHKE, E., Leitfaden für den praktischen Unterricht in der einfachen und doppelten Buchführung mit besonderer Berücksichtigung des Bücher-Abschlusses der doppelten Buchhaltung und einem Anhange: Die amerikanische Buchhaltung, zum Gebrauch in Handels- und Kaufmännischen Fortbildungsschulen sowie zum Selbststudium. Herausgegeben im Auftrage des Kuratoriums der "Kaufmännischen Fortbildungsschulen zu Berlin", II. Aufl., Verlag H. SPAMER, Berlin 1897.

A 118 Das HGB trat zusammen mit dem BGB erst am 1.1.1900 in Kraft.

Q 119 HUSCHKE, E., aaO, S. 2.

Q 120 Ebendort, S. 17.

Q 121 Ebendort, S. 34.

Q 122 Ebendort, S. 37.

Q 123 Ebendort, Vorrede zur zweiten Auflage.

Q 124 OPPENHEIMER, A., Praktischer Jahres-Abschluß der kaufmännischen Bücher. Nach neuer leichtfasslicher Methode zum Selbstunterricht sowie für den Unterricht in Handelsschulen bearbeitet. Herausgegeben von Dr. L. HUBERTI, Verlag der Handels-Akademie, Leipzig um 1900 (ohne genaue Jahresangabe).

Q 125 Ebendort, Vorwort, S. V.

Q 126 Ebendort, S. 62 - 66.

A 127 Im Untertitel wird der Adressatenkreis in richtiger Reihenfolge genannt. Um dem Werk möglicherweise einen größeren Absatzmarkt zu erschließen, wurde es auch für Handelsschüler als geeignet hingestellt.

Q 128 ADLER, A., PROF. Dr. ODERMANN'S Praktische Anleitung zur einfachen und doppelten Buchhaltung mit einem Anhang über Amerikanische Buchhaltung. Für Handelsschulen sowie für angehende Geschäftsleute. Achte vermehrte und verbesserte Auflage, Verlag J.A. BARTH, Leipzig 1904.

A 129 Der Verfasser der früheren Auflagen ist der Handelsschuldirektor PROF. Dr. ODERMANN, der sich durch seine literarische Tätigkeit sowohl im Fach "Buchführung" als auch in den Fächern "Kaufmännisches Rechnen" und "Kontorwissenschaft" (vgl. S. 99) einen guten Ruf als Lehrbuchautor bzw. Mitverfasser erworben hatte.

Q 130 ADLER, A., aaO, § 6, Grundlegendes zur einfachen Buchhaltung, S. 4.

Q 131 Ebendort, S. 18.

Q 132 Ebendort, Vorwort, S. VI.

Q 133 WEWER, J., BECKER, W., Handbuch für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen, Ausgabe A, Verlag F.W. RUHFUS, Dortmund 1909. WEWER, J., BECKER, W., Handbuch für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen, Ausgabe B, Verlag F.W.RUHFUS, Dortmund 1910.

Q 134 WEWER/BECKER, aaO, Ausgabe B, S. III.

Q 135 WEWER/BECKER, aaO, Ausgabe A, S, IX.

Q 136 Ebendort, Aufgabe S. 128 - 135.

A 137 Der Begriff "Passiva" umfaßt nur das Fremdkapital (ebendort, Ausgabe A, S. 103 f.), "Eigenkapital" wird als Geschäftsvermögen bezeichnet (S. 192), eine nach heutigem Verständnis zu betrachtende vollständige Begriffsverwirrung!

Q 138 KLOCKE, W., Aufgabensammlung zur Buchführung und Bilanz in Theorie und Praxis, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Buchführungsunterricht an höheren Handelsschulen, Handelsschulen und kaufmännischen Berufsschulen, ABC-Verlag G. FLOCK, Leipzig-Möckern 1925.

Q 139 OBERBACH, J., Geschäftsgänge für Einfache und Doppelte Buchhaltung zur Einführung und Übung, Sechste verbesserte und erweiterte Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig - Berlin 1928.

A 140 LOCHNER begründet das in der Anfangszeit anzutreffende synthetische Verfahren mit der Herrschaft der einfachen Buchführung. LOCHNER, H., aaO, S. 368.

Q 141 KLOCKE, W., aaO, S. 3.

A 142 BERLINER, M., Schwierige Fälle und Allgemeine Lehrsätze der kaufmännischen Buchhaltung, Band I. Ein Hand- und Nachschlagebuch für Buchhalter, Vorstände und Aufsichtsräte von Aktiengesellschaften, Steuerbeamte, Juristen und Lehrer der Buchhaltung, Neunte und zehnte verbesserte und vermehrte Auflage, HAHNSCHE Buchhandlung, Hannover 1929. Auch dieses Werk enthält die für Handelsschüler ausergewöhnlichen Geschäftsvorfälle S. 30 und S. 7, entsprechende Lösungen auf S. 163 und S. 64 f.

Q 143 OBERBACH, J., aaO, S. 6 - 23.

Q 144 OBERBACH, J., aaO, S. 63.

K 145 MAURUS, O.: Unterrichtliche Einführung in das Wesen der doppelten Buchführung, eingefügt: "Das kaufmännische Zinsrechnen" in katechetischer Behandlung und anschließend die einfachste Art des Kontokorrentrechnens, C.E. POESCHEL Verlag, Stuttgart 1926.

A 146 Rechnerische Intentionen, wie sie aus dem Untertitel des Werkes hervorgehen, gibt es normalerweise nicht in einem Buchführungsbuch.

K 147 Vgl. "Das Konto (katechetisch entwickelt)", aaO, S. 10 - 12.

K 148 Ebendort, S. VIII.

Q 149 Ebendort, S. 37.

A 150 Das Buchführungsbuch GEORGI, H., Die doppelte Buchführung zum Selbstunterrichte (Dialogform) Aachen o.J., zitiert in REIN, W., Encyclopädisches Handbuch ...aaO, Bd. I, Langensalza 1903, S. 795, konnte aus keiner deutschen Bibliothek beschafft werden.

Q 151 MAURUS, O., aaO, S. 58.

K 152 Ebendort, S. 41.

A 153 Quelle des vollständigen Zitats: HENNIG, K.W., Grundzüge der doppelten Buchführung, Hannover 1947, S. 44. Das Zitat war im untersuchten Werk verkürzt wiedergegeben.

K 154 SCHULZE, F.: Übungen und Merksätze für den Buchhaltungsunterricht. Ein Hilfsmittel zur Gewinnung der Grundsätze der einfachen und doppelten Buchführung. Achte Auflage. G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1937.

K 155 Vgl. SCHULZE, aaO, II. Kapitel, S. 37 ff., IV. Kapitel, S. 91 ff., V. Kapitel, S. 96 ff. und VI. Kapitel, S. 102 ff.

Q 156 KRESSE, W. - METTERT, H.: Buchführung und Bilanz. Lehr- und Aufgabenbuch auf Grund der Buchführungsrichtlinien und der Kontenplanvorschriften. Achte Auflage. Verlag B.G. TEUBNER in Leipzig und Berlin, 1944.

Q 157 KRESSE-METTERT, aaO, S. 1 (Fußnote) und insbesondere S. 137.

L 158 BERG, K.: Wie bilanziert der Kaufmann? Einführung in die Technik der Jahresabschlüsse, Sonderbilanzen und Bilanzkritik nach dem neuen Handels- und Steuerrecht. Sechste Auflage. Hanseatische Verlagsanstalt Hamburg, 1942, S. 154 - 159.

Q 159 KRESSE-METTERT, aaO, S. II - Vorwort.

L 160 BOTT, K.: Die Buchhaltung des Kaufmanns, neunte, erweiterte Auflage, Hamburg 1940, S. 5.

A 161 Der ersten Gruppe können als Repräsentanten das Werk von H.W. HOFFMANN oder die zwei Bände von SPLITTER-KROPP, der zweiten Gruppe die Ausgaben von ARENS-STRAUBE mit den besonders erschienenen Aufgaben für den Buchführungsunterricht derselben Autoren und der dritten Gruppe die reinen Aufgabensammlungen von R. MARGGRAFF und von SCHMIDT-LIEBIG zugeordnet werden. Vgl. nachfolgende Quellenangaben.

L 162 GÜRTLER, M., Einführung in die Versicherungsbuchhaltung, 3. Aufl., Weißenburg 1952, S. 15.

L 163 BUTZE, F., Der Wert der Buchhaltung als Bildungsgut der wirtschaftsberuflichen Schulung, Diss. der Handels-Hochschule Leipzig, Leipzig 1936, S. 47.

Q 164 MARGGRAFF, R., Aufgaben für den Buchführungsunterricht, 3. Aufl., Verlag W. DORN, Bremen-Horn 1954.

Q 165 Ebendort, S. 5.

Q 166 SCHMIDT, K./LIEBIG, M., Ohne Aufwand kein Ertrag, Aufgaben zur Großhandelsbuchführung, Verlag Dr. M. GEHLEN, Bad Homburg v.d.H. - Berlin - Zürich 1963.

A 167 Vgl. Terminologie SCHLIEPERS, in: SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre ..., aaO, S. 153.

Q 168 ARENS, E., STRAUBE, W.: Kaufmännische Buchführung, 1. Teil: Einführung und Übungen, Ein Arbeits- und Übungsbuch der doppelten Buchführung für kaufmännische Berufsschulen, Berufsfachschulen und Lehrgänge, 80. überarbeitete Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.
ARENS, E., STRAUBE, W.: Kaufmännische Buchführung, 2. Teil: Weg zur Praxis, 64. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.

A 169 Vgl. KRÜGER, R., Über Lerntexte aus der Sicht der Schüleraktivität, in: Neue Wege 14/63, S. 305, und die Ausführungen auf Seite 301 f. dieser Arbeit.

Q 170 ARENS-STRAUBE, 1.Teil, S. 16, letzte Frage zu Punkt 2.

Q 171 ARENS, E., STRAUBE, W., Aufgaben für den Buchführungsunterricht, Ausgabe A: Einführung, 8. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.
ARENS-STRAUBE unter Mitarbeit von H. WEGENER, Aufgaben für den Buchführungsunterricht, Ausgabe C: Großhandel, 6. Aufl., WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1959.

Q 172 SPLITTER, H., KROPP, H., Kaufmännische Buchführung, 1. Teil: Einführung in die kaufmännische Buchführung des Groß- und Einzelhandels, 8.Auflage 1965, HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel.

A 173 Solche Beleggeschäftsgänge sind wegen ihres großen Platzbedarfs nur vereinzelt in Buchführungsbüchern anzutreffen.

Q 174 HOFFMANN, H., Die doppelte Buchführung, Ein Lehr- und Aufgabenbuch für kaufmännische Schulen und Kurse, 3., neubearbeitete Auflage, Merkur Lehrmittel-Verlag, Rinteln und München o.J.

A 175 Für diesen Adressatenkreis ist das Buch offenbar weniger gedacht, was nicht aus dem Untertitel zu entnehmen ist. Ein Blick in das Verlagsverzeichnis läßt erkennen, daß unter Mitarbeit des Autors noch ein dreiteiliges Lehr- und Aufgabenwerk für Handels-, Wirtschaftsaufbau- und Realschulen geschaffen wurde.

Q 176 SCHIEBE und ODERMANN: Die Kontorwissenschaft im engern Sinne. Theoretisch-praktische Darstellung der schriftlichen Arbeiten des Kaufmanns, mit Ausschluß der Korrespondenz und der Buchhaltung. Zum sechsten Male herausgegeben von G. ODERMANN. Neunte, wesentlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. J.M. GEBHARDT'S Verlag, Leipzig 1889, 610 S.

Q 177 SCHIEBE und ODERMANN, aaO, S. 2.

L 178 WEBER, E., Literaturgeschichte der Handelsbetriebslehre, Tübingen 1914, S. 111.

L 179 Ebendort, S. 122.

Q 180 FINDEISEN, C.F.: Grundriß der Handelswissenschaft. Für Handelsschulen und zur Selbstbelehrung. Siebente Auflage. Dritte Neubearbeitung, auf Grund des Handelsgesetzbuches vom 10. Mai 1897 von R. JUST. Mit einem ausführlichen Inhaltsverzeichnisse. F. HIRT & Sohn, Leipzig 1903, 392 S.

Q 181 WEWER, J., Handelslehre in Verbindung mit Mustern und Aufgaben für den kaufmännischen Briefwechsel, Teil I, Druck und Verlag von F.W. RUHFUS, Dortmund 1911, 121 S.

A 182 Nur der Teil I des Werkes stand bei der Analyse zur Verfügung.

Q 183 WEWER, J., aaO, S. 2.

Q 184 FINDEISEN-GROSSMANN, Grundriß der Handelswissenschaft. Im Sinne einer Handelsbetriebslehre für Handelsschulen, Handelshochschulen und zur Selbstbelehrung, bearb. von H. GROSSMANN, 13. Auflage, 3. Auflage der Neubearbeitung. Fachverlag Dr. M. GEHLEN, Leipzig 1920, 436 S.

A 185 Vgl. Analyse auf S. 101 f.

Q 186 MARGGRAFF, R./REIN, C., Kaufmännische Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre für Handelslehranstalten, Verlag G. WINTERS Buchhandlung, F. QUELLE Nachfolger, Bremen 1927, 241 S.

Q 187 MARGGRAFF-REIN, aaO, S. III.

Q 188 EBELING, P., ECKARDT, P., Kleine Handelskunde, Zehnte Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig und Berlin 1930, 165 S.

A 189 Da anders als im Kaufmännischen Rechnen und in der Buchführung eine logische Stufenfolge des Stoffes von der Natur des Faches her nicht gegeben ist, kann zwar eine Abgrenzung und Eingrenzung des Stoffeldes vorgenommen werden. Eine künstliche Stufung vorzunehmen, würde entweder eng Zusammengehöriges (z.B. regelmäßige und unregelmäßige Erfüllung des Kaufvertrages) voneinander isolieren oder eine teilweise willkürliche Bestimmung des Schwierigkeitsgrades zur Folge haben.

Q 190 EBELING-ECKARDT, aaO, S. 1 M bis 5 M.

Q 191 POHLMEYER, A., Betriebswirtschaftslehre. Neu herausgegeben von A. POHLMEYER und K. KRIETSCH, B: Große Ausgabe, 11. Auflage, G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1936, 232 S.

Q 192 Ebendort, S. 79.

Q 193 Ebendort, S. 147.

Q 194 Ebendort, S. 161.

Q 195 Ebendort, S. 157.

Q 196 FINDEISEN-GROSSMANN, Grundriß der Handelswissenschaft. Im Jahre 1875 begründet von PROF. C.F. FINDEISEN. Fortgeführt seit der 11. Auflage und als Wirtschaftslehre der kaufmännischen Unternehmung bearbeitet von PROF. H. GROSSMANN. Neunzehnte, neugestaltete Auflage. Verlag Dr. M. GEHLEN in Leipzig und Berlin, 1936, 300 S.

Q 197 FINDEISEN-GROSSMANN, aaO, S. III.

A 198 Vgl. Analyse auf S. 110.

Q 199 KRUSE, L., Betriebswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen. Erster Teil: Volk und Wirtschaft - Ein- und Verkauf der Güter - Zahlungsverkehr - Güter- und Nachrichtenverkehr. Zweite veränderte Auflage. WINKLERS Verlag (Gebr. GRIMM) Darmstadt, 1937, 138 S. KRUSE, L., Betriebswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen. Zweiter Teil: Form, Kräfte, Mittel, Standort und Meßzahlen der Betriebe - Industrie - Handel -

Bank - Außenhandel - Hilfsgewerbe - Steuern - Rechtsgrundlagen. WINKLERS Verlag (Gebr. GRIMM) Darmstadt, 1937, 144 S.

Q 200 KRUSE, L., aaO, 1. Teil, S. 1 f.

Q 201 Ebendort, S. 4.

Q 202 Ebendort, S. 12.

Q 203 Ebendort, S. 14.

Q 204 POHLMEYER, A., Betriebswirtschaftslehre. Neu herausgegeben von A. POHLMEYER und K. KRIETSCH, A: Kurzausgabe. Dreizehnte Auflage. G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1943, 128 S.

A 205 Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, als haben die Betriebswirtschaftslehre-Bücher bereits ein hohes Anspruchsniveau erreicht.

4. Kapitel

A 1 Auf eine typographische Betrachtung wird hier verzichtet. Bei Gelegenheit muß daher auf das Urteil von Spezialisten zurückgegriffen werden. Zu typographischen Problemen vgl. MÜLLER, K., Die Buchherstellung, Wiesbaden 1960, S. 21 - 46.

L 2 ROTH, H., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Aufl., Hannover 1970, S. 172.

A 3 Vgl. die didaktische Zielformel ZIELINSKIS. Die Anregung zu der obigen Darstellung ist von der didaktischen Zielformel ausgegangen. ZIELINSKI, J., Praktische Lehrlingsausbildung, Heidelberg 1964, S. 45 - 48.

L 4 JUNGMANN, E., Schulbuch und Schulpraxis, in: Der Lehrerrundbrief 9 (54), S. 171.

L 5 DRESCHER, R., Das Schulbuch im Prüfstand, in: Die Bayerische Schule, 1966, Nr. 25, S. 387.

L 6 KOPP, F., Das Schulbuch im Unterricht der Volksschule, Donauwörth o.J., S. 18.

L 7 So auch SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre..., aaO, S. 51.

L 8 CORRELL, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie, Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung, 3. Aufl., München/Basel 1969, S. 112.

L 9 INHELDER, B., Die Stadientheorie des Genfer Arbeitskreises, in: DERBOLAV, J., und ROTH, H. (Hrsg.) Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959, S.146.

L 10 Zitat nach WECHSLER,D., bei CORRELL, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie, aaO, S. 139.

L 11 CORRELL, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie, aaO, S. 142 f.

A 12 Durch ein "emporbildendes Verstehen" sollte das erzieherische Verhalten des Lehrers nach E. SPRANGER geprägt sein. Vgl. SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters, 20. Aufl., Heidelberg 1949, S. 37.

L 13 CORRELL, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie, aaO, S. 125.

L 14 ENGELMAYER, O.: Menschenführung im Raum der Schulklasse, Psychologische Grundlegung einer pädagogischen Führungslehre, München 1966, S. 43.

L 15 AEBLI, H.: Psychologische Didaktik, 4. Auflage, Stuttgart 1970, S. 37.

L 16 ROTH, H., Pädagogische Psychologie ..., aaO, S. 131 und 142.

L 17 CORRELL, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie, 3. Auflage 1969, Donauwörth 1969, S. 213.

A 18 Die neuere amerikanische Forschung strukturiert die Intelligenz nicht ein-, sondern dreidimensional.

L 19 ROTH, H., Pädagogische Psychologie ..., aaO, S. 142.

L 20 CORRELL, W., Einführung ..., aaO, S. 212 f. Zitiert nach THURSTONE bei ROTH und CORRELL.

L 21 HORNEY-RUPPERT-SCHULTZE-SCHLUMBL, aaO, Zweiter Band 1970, Sp. 182.

A 22 Vgl. die "originale Begegnung" bei H. ROTH und KLAFKIS fünfter Punkt der "didaktischen Analyse".

L 23 ROTH, H., Pädagogische Psychologie ..., aaO, S.228.

L 24 DAUENHAUER, E., Kategoriale Didaktik, aaO, S. 157.

A 25 Klarheit besteht in der Psychologie darüber, daß das Lernen einen Prozeß darstellt, der bestimmte Stationen bzw. Stufen durchläuft. Über die Bezeichnungen der Abschnitte/Stufen des Lernprozesses bestehen keine einheitliche Auffassung. H. ROTH z.B. bezeichnet 6 "Lernstufen" (S. 227), TAUSCH-TAUSCH sprechen bei der Problemlösung von einem "Stadium", im übrigen verwenden sie den Terminus "Abschnitt" (S. 409). CORRELL identifiziert die Stufen des Lernens mit Stufen des Unterrichtsprozesses. Vgl. CORRELL, W., Lernpsychologie, Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, 3. Aufl., Donauwörth 1964, S. 55 und 61.

L 26 CORRELL, W., Einführung ..., aaO, S. 120.

L 27 CORRELL, W., Pädagogische Verhaltenspsychologie, aaO, S. 68.

L 28 TAUSCH, R./TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, 6. erg. Aufl., Göttingen 1971, S. 74 ff.

L 29 REINHARDT, E., Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr, Darmstadt 1961, S. 50.

L 30 KESSELRING, M., Abriß der allgemeinen Psychologie, Bad Heilbrunn 1956, S. 61.

L 31 TAUSCH-TAUSCH, Erziehungspsychologie, aaO, S. 428.

L 32 REINHARDT, E., Der Unterricht ..., aaO, S. 69.

L 33 DAUENHAUER, E., Kategoriale Didaktik, aaO, S. 132.

A 34 SCHIEFELE bezeichnet die Anwendung des Gelernten auf neue Situationen als "eine entscheidende Aufgabe schulischer Begabungshilfe"(SCHIEFELE, H., Schule und Begabung, München 1971, S. 61.).

A 35 Eine Vielzahl von Anregungen in: MEIER, E., 666 Situationsaufgaben aus der Wirtschafts-, Rechts- und Sozialpraxis.

A 36 Als ein Beispiel für viele sei aus der Großzahl von Schriftverkehrsbüchern angegeben KOTTMANN, E., Kaufmännischer Schriftverkehr, 19. durchgesehene Aufl., Wolfenbüttel 1968.

A 37 Dieser Terminus wird nicht einheitlich verwandt. Statt Übungskontor werden auch Begriffe, wie Kontorübungen, Bürokunde, Organisationslehre u.a. benutzt.

L 38 TAUSCH-TAUSCH, Erziehungspsychologie, aaO, S. 432.

A 39 FRÖHNER, R., Das Buch in der Gegenwart, Gütersloh 1961, S. 155. Vgl. a. HEIN, J., Massenmedien und Leseinteressen, in: RUTT u.a., Schule und Medien, aaO, S. 41. "Seit 1958 sind drei zusammenfassende Untersuchungen durchgeführt worden. Sie zeigen einen eindeutigen Rückgang der Nicht-Buchbesitzer." LANGENBUCHER, W., Verbreitung von Lesestoff 1950 - 1970, in: BAUMGÄRTNER, A.C. (Hrsg), Lesen - Ein Handbuch, Hamburg 1973, S. 109. Eine Statistik auf S. 110 enthält die neuesten Untersuchungsergebnisse.

L 40 PLATTE, H.K., Soziologie der Massenkommunikationsmittel, München/Basel 1965, S. 124.

L 41 PLATTE, H.K., aaO, S. 101.

L 42 ZIELINSKI, J., Berufsbezogenes Lernen eine lebenslange Aufgabe, in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Vierteljahreszeitschrift für Berufspädagogik, Hinteln, Heft 2/1971, S. 109 f.

L 43 HOLTHOFF, F., Zur Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen, in: Blickpunkt Schulbuch, aaO, Heft 2, Okt. 1967, S. 16.

L 44 MALETZKE, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963, S. 21 ff. Vgl. a. MALETZKE, G. (Hrsg.), Einführung in die Massenkommunikationsforschung, Berlin 1972, S. 9.

L 45 PLATTE, H.K., Soziologie ..., aaO, S. 14.

A 46 Für das Buch wird diese Auffassung von SILBERMANN vertreten. SILBERMANN, A., Art. Massenkommunikation, in: BERNSDORF, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969, S. 673.

A 47 Vgl. die Untersuchung von ENGELMAYER, O., Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule, München 1970, S.28. Zu 27,1 % setzt sich die Schülerschaft der Gymnasien aus den Oberschichten und zu 42,2 % aus der oberen Mittelschicht zusammen, 25,2 % ist der Anteil der unteren Mittelschicht, während die Unterschicht kaum vertreten ist. Die Zahl der untersuchten Fälle beträgt 1 724 (S. 26 und S. 28).

A 48 Anhand von Intelligenztests an Volksschülern und Oberschülern des 8. Schuljahres kam G. KLEIN 1965 zu folgendem Schluß: Es ergab sich, daß die Gruppe der "Intelligenten" in der Oberschule dreimal so stark wie in der Volksschule und umgekehrt die Gruppe der "mäßig Intelligenten" in der Volksschule viermal stärker als in der Oberschule vertreten war; vgl. ENGELMAYER, O., ebendort, S. 30.

L 49 BEINKE, L., Die Handelsschule, aaO, S. 106.

L 50 Ebendort, S. 106.

L 51 ENGELMAYER, O., Die Schülerpersönlichkeit ..., aaO, S. 57.

L 52 BEINKE, L., Die Handelsschule, aaO, S. 57.

L 53 Ebendort, S. 196.

L 54 SCHMACK, L.: Junge Lehrer in der Schulwirklichkeit, Ratingen 1963, S. 71.

L 55 HOLTHOFF, F., aaO, S. 17.

A 56 Die hier aufgestellte Rangfolge stimmt mit der Reihenfolge BEINKES nicht überein. BEINKE, L., Die Handelsschule, aaO, S. 207.

L 57 Ebendort, S. 127.

L 58 KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, eine soziologische Studie, Stuttgart 1963, S. 80.

L 59 BEINKE, L., Die Handelsschule zwischen Berufs- und Allgemeinbildung, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/1973, S. 62 f.

L 60 WEBER, E., Die Freizeitgesellschaft und das Buch. Literaturpädagogische Aufgaben der Schule, in: Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns, München 1967, S. 12.

L 61 NOELLE-NEUMANN, E., Umfrage über das Schulbuch, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 10, Sept. 1970, S. 25.

L 62 SCHRÖDER, K.G., Das Schulbuch zwischen Schule und Elternhaus, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 2, Okt. 1967, S. 6.

L 63 DIECKMANN, J.: Pädagogische Soziologie, Zur Erziehungs- und Schulsoziologie, Heidelberg 1970, S. 103.

L 64 KOB, J., aaO, S. 90.

L 65 DIECKMANN, J., aaO, S. 12.

L 66 BUCHER, T.: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel, Einsiedeln-Zürich-Köln 1967, S. 55 ff.

L 67 MALETZKE, G., Psychologie ..., aaO, S. 23.

L 68 SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre, aaO, S. 153.

L 69 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe des Buches, II. Teil, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Bochum, Heft 6/1962, S. 254.

L 70 SCHMACK, E., ebendort, S. 250 f.

L 71 SILBERMANN, A., und LUTHE, H.O., Art. Massenkommunikation, in: KÖNIG, R.(Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1969, S. 675.

L 72 LOTZE, H., Das Buch in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1961, S. 238.

L 73 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe des Buches, I. Teil, in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Bochum, Heft 5/1962, S. 195.

L 74 BUCHER, T., aaO, S. 55 und 57.

L 75 HIRZEL, R.: Der Dialog, Ein literarhistorischer Versuch, Erster Teil, Leipzig 1895, S. 3 - 7, und Zweiter Teil, S. 364.

L 76 LEMPERT, W., Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971, S. 157.

L 77 BRIM, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, S. 35.

L 78 GEIGER, T., Demokratie ohne Dogma, München o.J., S. 127.

A 79 Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a. (Hrsg.), Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens - Ideologie und Wirklichkeit, Köln o.J., S. 24 ff.

L 80 FISCH, H., Die Anwendung der Soziologie im Unterricht, I. Teil, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/1961, S. 567.

L 81 GEIGER, T., ebendort, S. 135.

L 82 RAU, J., in: SCHALLENBERGER, E.H. (Hrsg.), Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Bd. I, Ratingen 1973, S. 24.

L 83 RAU, J., ebendort.

L 84 HOFFMANN, J., Berufsausbildung 1963, in: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.), Heft 86, Bonn 1963, S. 11.

A 85 Vgl. SCHALLENBERGER, E.H., Band I, aaO.

L 86 ANWEILER, O., Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung, in: SCHALLENBERGER, E.H., aaO, Band I, S. 85.

A 87 AURICH weist in seiner empirischen Untersuchung nach, daß unter Berufsschülern das Desinteresse an der eigenen Ausbildung und an dem Fortkommen erstaunlich groß ist. AURICH, E.: Der Beruf des Diplom-Handelslehrers, Standesgeschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation, dargestellt auf Grund einer Untersuchung in Niedersachen, Diss. der WiSo-Fakultät Hamburg, Hamburg 1967, S. 190.

L 88 LEMPERT, W., aaO, S. 181.

L 89 FISCH, H., Betrachtungen über Soziologie und Schule, in: Wirtschaft und Erziehung 9/1960, S. 394.

L 90 ESCARPIT, R., Die Revolution des Buches, Gütersloh 1967, S. 34.

L 91 ANWEILER, O., aaO, S. 85, und Pädagogische Rundschau, Heft 7/1965, S. 455 - 464.

L 92 WEISS, C., Abriß der pädagogischen Soziologie, Bd I: Allgemeine pädagogische Soziologie, 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1965, S. 10 - 13.

L 93 STOLZ, G., Sprachpflege - Spracherziehung - Sprachkritik, Ihre Möglichkeiten, ihre Methoden und ihr Nutzen, FAZ v. 31.7.1963, Nr. 174, S. 9.

L 94 BOLLNOW, O.F., Sprache und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1966, S. 26.

A 95 Der Satzaussage, die häufig durch das Tätigkeitswort gebildet wird, kommt als Träger des Satzes eine noch größere Bedeutung als dem Satzgegenstand zu. Vollständige Haupt- und Nebensätze enthalten Subjekt und Prädikat, bei den unvollständigen Nebensätzen fehlt der Satzgegenstand, nicht aber die Satzaussage (Infinitivsatz, Partizipialsatz).

L 96 STORZ, G., aaO, S. 9.

A 97 Erstaunlicherweise hat v. HUMBOLDT die Funktionen der Sprache weitgehend erkannt, wenn er sie auch etwas umschreibt. Das Wesentliche ist in seiner Dreigliederung enthalten. Vgl. SCHMACK, E.: Junge Lehrer in der Schulwirklichkeit, Ratingen 1963, S. 116.

L 98 LEMMERMANN, H., Lehrbuch der Rhetorik, München und Wien 1962, S. 66.

L 99 HORNEY, W., RUPPERT, J.P., SCHULTZE, W., Wissenschaftliche Beratung SCHEUERL, H., Pädagogisches Lexikon, Zweiter Band K - Z, Gütersloh 1970, Sp. 184.

L 100 BOLLNOW, O.F., aaO, S. 9.

L 101 Ebendort, S. 159.

L 102 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe des Schulbuches (Teil I), in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Bochum, Heft V/1962, S. 201.

L 103 GRIPPER, H., Denken ohne Sprache, Düsseldorf 1971, S. 18.

L 104 Institut für Informationstraining GmbH, Rationelles Lesen, Programmiertes Übungsbuch zum Fernsehkurs, Frankfurt 1971, S. 61.

L 105 WEBER, E., Die Freizeitgesellschaft ..., aaO., S 18.

L 106 WEISS, C., aaO, Band I, S. 23.

L 107 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe ..., aaO, Teil II, S. 247; ebenso SCHMACK, E., Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten, Ratingen 1960, S.101 ff.

L 108 ROTH, H., Pädagogische Psychologie ..., aaO, S. 173.

L 109 SCHMIDTS, L.: Lerne Lesen, lerne Schreiben, lerne Reden, Frankfurt 1955, S. 92.

L 110 PATAS, A., Schulbuch im Wandel, in: aula, Heft 4/1968, S. 215.

L 111 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe ..., Teil II, aaO, S. 253.

A 112 Vgl. den soziologischen Aspekt, S. 143.

L 113 KRÜGER, A., Das Buch - Gefährte eurer Kinder, Stuttgart 1954, S. 56.

L 114 Vgl. WEISGERBER, L., Das Tor zur Muttersprache, 1. Aufl., Düsseldorf 1951, zitiert bei SCHMACK, E., Der Gestaltwandel der Fibel ..., aaO, S. 124.

A 115 Vgl. V - Faktor beim psychologischen Aspekt, S.127.

L 116 LUCKERT, H.R., und Mitarbeiter: Beiträge zur Psychologie der Gegenwartsjugend, München/Basel 1965, S. 19.

L 117 SCHMACK, E., Zur Bildungsaufgabe ..., aaO, Teil I, S. 196.

L 118 TAUSCH-TAUSCH, Erziehungspsychologie, aaO, S. 401.

L 119 Ebendort, S. 402.

L 120 Bibliographisches Institut Mannheim, Der Große Duden, Band I, Mannheim 1973, S. 6.

A 121 Allein die im Duden von 1967 aufgenommenen Wörter waren gegenüber 1961 um etwa 10 000 erweitert worden. Der neue Duden von 1973 brachte wiederum etwa die gleiche Steigerung gegenüber 1967. Hinzu kommt, daß längst nicht alle Wörter - vor allem Zusammensetzungen - im Duden auffindbar sind, obwohl sie umgangssprachlich existent sind.

L 122 ROMMEL, H., Das Schulbuch im 18. Jahrhundert, in: "Probleme der Erziehung", Bd.9/10, hrsg. von BALLAUFF, HEITGER, SCHALLER, Wiesbaden-Dotzheim 1968, S. 251.

L 123 BOLLNOW, O.F., aaO, S. 26.

L 124 PLETICHA, H. (Hrsg.), Lettern - Bücher - Leser, 1. Aufl., Würzburg 1970, S. 132 f.

A 125 "Ob das Buch aber als Ganzes zum Engagement hinführt", stellt V. NITZSCHKE im Zusammenhang mit Arbeitsbüchern der Sozialkunde mit Recht in Frage; NITZSCHKE, V. aaO, S. 122.-Das angeführte Zitat ist entnommen aus: BENFER, H., Buch und Bild in Erziehung und Unterricht, Bochum 1950, S. 19.

L 126 BOLLNOW, O.F., aaO, S. 183.

L 127 MUTH, L.: Vom Buchhändler zum Informationshändler, in: FAZ v. 24.6.1972, S. 9.

A 128 "Die Neigung zum Ordnen ist im menschlichen Verlangen begründet...", SCHMACK, E., Die Grundschule - Entwicklung und Auftrag, Ratingen 1970, S. 135.

A 129 Der Begriff "Ausbildungsvermögen" wurde in Anlehnung an den Terminus "Arbeitsvermögen" gebildet. Mehr Vermögen für alle, eine neue Untersuchung über die Grundlagen der Vermögensbildung, FAZ v. 25.9.1971, S. 17.

L 130 Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz) v. 9. Sept. 1965, in: SCHÖNFELDER, Deutsche Gesetze, Textsammlung, Nr. 65, 14. - 45. Aufl., München, Stand 10. Nov. 1971.

L 131 SCHRÖDER, C.A., Die Schulbuchverbesserung ..., aaO, S. 115.

L 132 HADDING, G., Mit einem Bein im Gefängnis, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 13, März 1972, S. 41.

L 133 Gesetz über das Verlagsrecht vom 19. Juni 1901, in: SCHÖNFELDER, Deutsche Gesetze, Textsammlung, Nr. 66, 14.-45. Aufl., München, Stand 10. Nov.71.

L 134 ROMMEL, H., Das Schulbuch im 18. Jahrhundert, aaO, S. 123.

L 135 ROMMEL, H., Frage nicht, wer's gesagt hat...", in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 2, Okt. 1967, S. 38.

L 136 ROMMEL, H., Das Schulbuch ..., aaO, S. 126 und 132.

L 137 V.o., Diagnostische Analyse der Reichsprüfstelle zum Schutze des NS-Schrifttums und ihre akuten Metastasen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 4, Juni 1968, S. 3.

L 138 Verband der Schulbuchverlage e.V., Frankfurt: Stellungnahme zum Gesetzentwurf über Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit in Nordrhein-Westfalen, o. J., S. 11.

L 139 V. o., Diagnostische Analyse ..., aaO, S. 3.

A 140 Eine umfangreiche nach Besatzungszonen geordnete Zusammenstellung der Schulbücher, die nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches in Deutschland neu eingeführt wurden, enthält das Buch: V. o., Das deutsche Schulbuch 1945 - 1950, Limburg 1951.

L 141 SCHRÖDER, C.A., Die Schulbuchverbesserung ..., aaO, S. 142.

L 142 V. o., Diagnostische Analyse ..., aaO, S. 4.

A 143 Das Saarland nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es alle Schulbücher akzeptiert, die das Genehmigungsverfahren in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchlaufen haben. "Damit hat das Saarland entgegen landläufiger Meinung das Zulassungsverfahren faktisch keineswegs abgeschafft, sondern lediglich die unbequeme Verwaltungsarbeit auf andere Länder abge-

wälzt." ALBERTZ, K., Zur Frage der Verfassungsmäßigkeit des Schulbuchzulassungsverfahrens in der Bundesrepublik, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 10, Sept. 1970, S. 32.

L 144 OERTZEN v., P., Schulpolitik in Niedersachsen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 11, Juni 1971, S.19.

L 145 HERBST, D., Das Schulbuchwesen - ein Überblick, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 1, Januar 1967, S.8.

A 146 Die Fachzeitschrift "Blickpunkt Schulbuch" zitiert mehrfach Beispiele aus der Praxis; der Beitrag "Ich - ein Mathematikbuch ...", Heft 5, Sept. 1968, S. 3, deckt u.a. Unzulänglichkeiten des geltenden Verfahrens auf. Auszüge aus Streitigkeiten vor Verwaltungsgerichten gewähren Einblick in die Prüfungsmodalitäten, z.B. Heft 10, Sept. 1970, S. 33.

L 147 SCHOTZ, W., Das Lehrbuch für kaufmännische Schulen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 4, Juni 1968, S. 31.

A 148 "Aber es gibt leider auch Länder, in denen eine Zulassung jedesmal ein Problem ist. Das gilt z.B. für Hessen und vielfach auch für Berlin." SCHÖTZ, W., ebendort, S. 31.

L 149 BATH, H., Lernmittelfreiheit als Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen, dargestellt am Beispiel Berlins, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 11, Juni 1971, S. 32.

L 150 Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/1802 v. 9.6.72, Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage 8 der Fraktion CDU: Überprüfung der Schulbücher, S. 5.

A 151 Landesverfassungen enthalten etwa gleichlautende Regelungen, die das Aufsichtsrecht des Staates über das Schulwesen normieren, z.B. Art. 8 Abs. 3 Satz 2 Landesverfassung NW oder Art. 28 Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968, S. 54. Präsident der Bremischen Bürgerschaft (Hrsg.), Die Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen, Bremen 1953, S. 9.

A 152 MÜNCH v., I., sieht diese Möglichkeit bereits als Ausübung staatlicher Aufsicht an. MÜNCH v., I., Das Schulbuchzulassungs- und -prüfungsverfahren als Zensur? in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 7, Juni 1969, S. 38.

L 153 SCHRÖDER, C.A., Die Schulbuchverbesserung ..., aaO, S. 177.

L 154 MÜNCH v., I., aaO, S. 34.

L 155 ALBERTS, K., aaO, S. 32.

A 156 In diesem Zusammenhang muß auf die Ergebnisse der Untersuchung, die im Seminar des Heidelberger Verwaltungsrechtlers C.H. UHLE erarbeitet wurden, hingewiesen werden, die K. ALBERTS in seinem Beitrag auf S. 35 aaO zusammengestellt hat.

L 157 ALBERTS, K., aaO, S. 33.

A 158 § 9 des Ministerialerlasses zum Schulbuch-Genehmigungsverfahren in Rheinland-Pfalz v. 20.10. 1970 hebt die Anonamität der Gutachter auf: "Auf Verlangen werden dem Verlag die Namen der Gutachter mitgeteilt...": Erziehungswissenschaft und Beruf, 19. Jahrg., Ausgabe 2/71, S. 183.

L 159 KNEPPER, H., Schulbuchgenehmigung und Lernmittelfreiheit im Vorfeld von Curriculumentwicklung und Medienverbund, in: SCHALLENBERGER, E.H., aaO, Band 1, S. 63.

L 160 Landtag Nordrhein-Westfalen, aaO, S. 3.

L 161 Ebendort, S. 4 - 5.

L 162 Der Präsident des Landtags Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Landtag Intern Nordrhein-Westfalen, Zahl und Qualität der Schulbücher werden überprüft, Nr. 19, Jahrgang 3, 7. Wahlperiode vom 22.6.72, S. 5.

A 163 Die Einsetzung weiterer Kommissionen ist beabsichtigt. Der nächste Ausschuß, der sich konstituieren wird, befaßt sich mit Schulbüchern aus dem Bereich Wirtschaftslehre.

A 164 Auch im Rahmen der internationalen Schulbuchverbesserung vereinbaren Regierungen Kulturabkommen mit Schulbuchklauseln, in denen festgelegt wird, daß dafür gesorgt wird, "daß die Schulbücher ihres Landes richtige Darstellungen über die Beziehungen zu anderen Völkern enthalten und frei von feindseligen Äußerungen sind."Vgl. SCHRÖDER, C.A., aaO, S. 157, S. 99 und Anhang VIII.

L 165 FRISTER, E., Lernmittel von gestern in der Schule von heute für die Welt von morgen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 13, März 1972, S. 28.

L 166 ANSCHÜTZ, G., Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. Aug. 1919, Bad Homburg v.d.H. 1960, S.673.

L 167 Präsident der Bremischen Bürgerschaft (Hrsg.), aaO, S. 10.

L 168 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), aaO, S. 54.

A 169 Eine juristische Definition für Lehr- und Lernbücher findet sich im Kapitel zwei, S. 26. Auffallend ist in den Schulgesetzen die Übereinstimmung dieser Begriffsinhalte. HECKEL-SEIPP verwenden dagegen eine erweiterte Erklärung für Lehrmittel: "Mit den Lernmitteln sind nicht zu verwechseln die L e h r m i t t e l als die für den Gebrauch einer Klasse oder Schülergruppe oder für die Hand des Lehrers im Unterricht benötigten Gegenstände. HECKEL, H., und SEIPP, P.: Schulrechtskunde, Berlin-Neuwied-Darmstadt 1957, Anmerkung zu Seite 301.

A 170 "Über die Einführung der Schulbücher ... an berufsbildenden Schulen entscheiden Schulbuchausschüsse, die von den oberen Schulaufsichtsbehörden ... zu bilden sind. Es ist zulässig, über die Grenzen eines Stadt- oder Landkreises hinausgehende größere regionale Zuständigkeitsbereiche für Schulbuchausschüsse festzulegen, wenn dies den oberen Schulaufsichtsbehörden von der Sache her zweckmäßig erscheint."
"Die Schulbuchausschüsse legen für jedes Unterrichtsfach getrennt nach Klassen (Semestern, Stufen), Schultypen, Schulformen und Schularten ein Schulbuch der in dem Verzeichnis der notwendigen und für die Hand des Schülers zum dauernden Gebrauch bestimmten Schulbücher genannten Schulbuchart fest. Die Festlegung von mehreren Schulbüchern der gleichen Schulbuchart ist zulässig, wenn die Beschränkung auf ein einziges Schulbuch unvertretbar erscheint." Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Merkblatt für Schulleiter und Lehrer zur Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 1969/70, Düsseldorf, 24. Juni 1969, S. 5 und 6.

L 171 RAU, J., Finanzielle Beteiligung der Eltern erwünscht, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 3, Febr. 1968, S. 16.

L 172 SCHULZ, H.F.: Das Schicksal der Bücher und der Buchhandel, Berlin 1952, S. 30.

A 173 Die Anzahl der Veröffentlichungen und der Anteil der Schulbücher an der Gesamtproduktion jedes einzelnen Jahres sind aus der "Übersicht über die Produktion der Schulbücher" zu entnehmen; SCHULZ, H.F., aaO, S. 31. Die Durchschnittswerte für bestimmte Zeiträume mußten errechnet werden.

L 174 MACHILL, H., Schulbuch in Zahlen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 3/1968, S. 7.

A 175 Errechnet auf Grund von Angaben in Blickpunkt Schulbuch, Heft 12/71, S. 15, und in SCHULZ, H.F., aaO, S. 31.

A 176 Vgl. MACHILL, H., Schulbücher in Zahlen, Blickpunkt Schulbuch, Heft 12/71, S. 14.

L 177 SCHRÖDER, C.A., Schulbuchverleger und Bildungsreform, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 14/1972, S. 48.

A 178 Eine wenig detaillierte Kalkulation findet man bei: DAUCH, A., Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers, in: SCHALLENBERGER (Hrsg.), aaO, Band 1, S. 57 f.

L 179 HERBST, D., Das Schulbuchwesen - ein Überblick, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 1/1967, S. 6.

L 180 Blickpunkt Schulbuch, Heft 14/1972, S. 30 a.

L 181 PROSI, G., Ökonomische Theorie des Buches, Düsseldorf 1971, S. 32.

L 182 FOHRBECK, K., WIESAND, A. J., ZAHAR, R., aaO, S. 89.

L 183 Institut für Sozialforschung an der J.W. GOETHE - Universität, aaO, S. 12.

A 184 Diese Aussage gilt nicht, wenn im Verlagswesen durch Konzentration monopolartige Gebilde entstünden, die keinem Wettbewerb mehr ausgesetzt sind.

A 185 Vgl. analog hierzu die Bestimmung des § 95 GO NW für wirtschaftliche Unternehmungen der Gemeinden und Gemeindeverbände. Die Überschrift lautet: Ertrag der wirtschaftlichen Unternehmen.
(1) "Wirtschaftliche Unternehmen sollen einen Ertrag für den Haushalt der Gemeinden abwerfen, soweit das mit der Erfüllung des dringenden öffentlichen Zwecks in Einklang zu bringen ist.
(2) Der Jahresgewinn der wirtschaftlichen Unternehmen als Unterschied der Erträge und Aufwendungen soll so hoch sein, daß außer den für die technische und wirtschaftliche Fortentwicklung des Unternehmens notwendigen Erweiterungs- und sonstigen offenen Rücklagen mindestens eine marktübliche Verzinsung des Eigenkapitals erwirtschaftet wird." Verf. o., Gemeindeordnung und Amtsordnung für Nordrhein-Westfalen, 9. Aufl., Siegburg 1973, S. 111.

L 186 HERBST, D., Das Schulbuchwesen ..., aaO, S. 6.

L 187 DAUCH, A., Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers, aaO, S. 57 f.

L 188 HERBST, D., Das Schulbuchwesen ..., aaO, S. 7.

L 189 V.o., Wie preiswert sind Schulbücher? in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 4/1968, S. 24.

L 190 FRISTER, E., Lernmittel von gestern in der Schule von heute für die Welt von morgen, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 13/1972, S. 29.

L 191 HERBST, D., Für das Buch gibt es keinen Ersatz, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 13/1972, S. 23.

5. Kapitel

L 1 ZIMMERER, C., Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, 2. neubearbeitete, ergänzte Auflage, Düsseldorf 1958, S. 3.

L 2 EBEL, K., Die Handelsschule (Berufsfachschule), Stundentafel Hamburg, S. 176. Das kaufmännische Schulwesen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und in West-Berlin:
SCHIRMER, W., Baden-Württemberg, S. 407,
LOCHNER, H., Bayern, S. 413,
LEHMANN, F., und STOLLE, G., Berlin, S. 424,
WAIGAND, K., und TRAUT, O., Hessen, S. 456,
RÖHRDANZ, O., Niedersachsen, S. 467,
SCHMITZ, E., Nordrhein-Westfalen, S. 473,
REINHARDT, E., Rheinland-Pfalz, S. 482,
BRENGEL, A., Saarland, S. 490 - 492,
KOSAK, W., Schleswig-Holstein, S. 502,
in: LÖBNER u.a., Handbuch ..., aaO.
Für das Land Bremen lag der gültige Stoffverteilungsplan vor.

L 3 DANKMER, H., Der betriebswirtschaftliche Unterricht, S. 264, in LÖBNER u.a., Handbuch ..., aaO. Dortselbst zitiert von HERRMANN, K., Gedanken zum betriebswirtschaftlichen Unterricht der Handelsschule, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 11/1958, S. 504.

L 4 DIEDERICH, H., Allgemeine Betriebswirtschaftslehre I, Stuttgart/Düsseldorf 1972, S. 16.

L 5 SEYFFERT, R., Betriebswirtschaftslehre, in: NICKLISCH, H. (Hrsg.), Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. I, 3. Aufl., Stuttgart 1956, Sp. 985 - 995.

L 6 GUTENBERG, E., Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Wiesbaden 1958, S. 13.
GUTENBERG, E., Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre, in: BECKERATH u.a., Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Zweiter Band, Göttingen 1959, S. 120 f.

L 7 MELLEROWICZ, K., Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 1. Bd., 9., unveränderte Aufl., Berlin 1956, S. 17.

L 8 DIEDERICH, H., aaO, S. 17.

L 9 MELLEROWICZ, K., aaO, S. 18.

A 10 BLATT führt eine Lehrplananalyse an, bei der festgestellt wurde, daß der Stoff zu rd. 60 % aus juristischen, zu rd. 38 % aus betriebswirtschaftlichen und zu rd. 2 % aus volkswirtschaftlichen Themen besteht. Vgl. BLATT, K., Stoffauswahl für Wirtschaftslehre unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags der kaufmännischen Berufsschulen, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/1965, S. 110 f.

L 11 KRÄMER, W., Zur Methodik der kaufmännischen [illegible]lehre, in: WINKLERS Flügelstift, Heft 4, Dezember 1959, S. 155.

L 12 EGLE, K., Zur Problematik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer im Unterricht der Wirtschaftsoberschulen, in: Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 4/1958, S. 99.

L 13 GOLAS-LEHMANN, aaO, S. 41.

L 14 ANTONY, E., Arbeitserziehung in der Berufsschule, 2. verb. und erweiterte Auflage, Darmstadt 1957, S. 79.

A 15 Diese Auffassung vertritt auch HEINDL, K., Methodik des kaufmännischen Unterrichts, München 1960, S. 89.

A 16 BAUMGARDT ordnet den kaufmännischen Schriftverkehr vorrangig dem sprachlichen Komplex zu. BAUMGARDT, J., Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg 1959, S. 83.

L 17 HOLLAND, H., "Rechnungswesen" - ein integriertes Schulfach aus "Buchführung" und "Kaufm. Rechnen", in: Berufliche Bildung, Heft 2/73, S. 34.

L 18 SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre, aaO, S. 137.

A 19 Neben dem Wechsel ließen sich viele Beispiele gegenseitiger Verknüpfungen von Sachverhalten der Betriebswirtschaftslehre mit denen der Kaufm. Arithmetik und Buchführung finden, man denke etwa an Wertpapiere, Abschreibungen, Preiskalkulation und Devisen.

L 20 SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre, aaO, S. 138 f.

L 21 DOLCH, J., Lehrplan des Abendlandes, Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, 2. Aufl., Ratingen 1965, S. 13.

L 22 ERBACH, K., Berufsbild und Lehrplan in der kaufmännischen Berzufserziehung, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Frankfurt, Darmstadt 1959, S.22.

A 23 DOLCH zählt die Stundentafel nicht ausdrücklich zum Lehrplan. DOLCH, J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4., verb. Aufl., München 1963, S. 95.

L 24 ASSMANN, KANTEL, MITSCHKE, WILMER: Pädagogische Lehrerfortbildung, Heft 3, Merkblatt für den Unterricht, Köln 1969, S. 4.

A 25 KRUMM weist darauf hin, daß in der Schulpraxis die Begriffe Lehrplan und Stoffverteilungsplan identifiziert werden. KRUMM, V., aaO, S. 115.

L 26 Ebendort, S. 52.

L 27 Ebendort, S. 18.

L 28 Der Kultusminister (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1969.

L 29 Ebendort, S. 6.

A 30 Es handelt sich dabei um das Kategoriensystem, das der deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen anwendet. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Aufl., Bonn 1970, S. 65.

L 31 KRUMM, V., aaO, S. 166 - 172.

L 32 Lehrplan(vorschlag) für die Zweijährige Handelsschule für Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr, Rechtskunde und Kontorübungen der Freien Hansestadt Bremen, 1. Lehrziel.

A 33 Ebendort. Die Präambel des 1973 geltenden Lehrplans stimmt mit der des Jahres 1963 überein.

L 34 RUTT, T., SCHMACK, E., Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Folge II, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1973, S. 161.

L 35 Unterrichtsplan für Betriebswirtschaft, in: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Lehrpläne für die Zweijährige Handelsschule v. 28.2. 1962, S. 18.

L 36 BLANKERTZ, H., Theorien und Modelle ..., aaO, S. 143.

L 37 BOHUSCH, O., KOPP, F., Schulreform als Revision der Lehrpläne, München 1971, S. 15.

A 38 Vgl. Lehrplan(vorschlag) Bremen mit der Kurzausgabe von KRUSE-HEUN oder den Lehrplan NW mit der Kurzausgabe von KRUSE-HEUN oder FRITSCH (s. Quellennachweis).- GOLAS weist eine Übereinstimmung der Gliederung in der Betriebswirtschaftskunde von G. GÖTZ (Hrsg.) und den Lehrplänen für die kaufmännischen Berufsschulen Baden-Württembergs nach. GOLAS, H., Didaktisch-historische Analyse ..., aaO, Fußnote 41.

L 39 KRUSE-HEUN, Stoffverteilungspläne Betriebswirtschaftslehre u.a., Darmstadt o.J. (ca. 1965).

L 40 GOLAS, H., ebendort, S. 13.

L 41 GOLAS, H., Didaktisch-historische Analyse ..., aaO, S. 13.

L 42 BLANKERTZ, H., Theorien und Modelle der Didaktik, 6. überarbeitete Aufl., München 1972, S. 133 f.

A 43 Vgl. Tabelle 1 der Verbreitung von Wirtschaftslehrbüchern an 193 von 415 kaufmännischen Schulen in der BRD (Stand Frühjahr 1971) in: REETZ/WITT, aaO, Cuxhaven 1973, S. 23.

A 44 Vgl. Hinweise zur quantitativen Analyse, in: Organisation der Vereinten Nationen fuer Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), aaO, S. 110. SCHRÖDER, G., Die Beurteilung von Schulbüchern, in: DÖRING, K.W. (Hrsg.), Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln, aaO, S. 231 - 234.

A 45 An drei Stellen jedes Buches wurde eine Stichprobe durchgeführt. Es war beabsichtigt, die Seiten 80, 160 und 240 zugrunde zu legen. Da diese Seiten mehrere Abbildungen enthielten, wurde von der Reihe 79 usw. ausgegangen. Nur auf Seite 158 bei FRITSCH mußte der Platz für eine Abbildung, die in der Höhe 9 Zeilen und in der Breite 2/3 einer Zeile ausnachte, in Textumfang umgerechnet werden. Die Wörterzahl der Drittel-Zeile wurde mit dem Faktor 3 multipliziert.

A 46 Das Produkt, das aus der Multiplikation der Zahl der Textseiten und der durchschnittlichen Wortzahl resultierte und einer fiktiven Hochrechnung gleichkäme, weil sie den Illustrationsanteil außer acht läßt, betrüge

87 822 104 052 85 000.

L 47 KRUMM, V., aaO, S. 97.

A 48 Aus den Aufstellungen e) und b) wurde die Relation in den drei Schulbüchern überschlägig ermittelt.

A 49 Damit ist noch nichts über den durchschnittlichen Abbildungsumfang gesagt. Er liegt schätzungsweise durchschnittlich bei einem Drittel bis zu einem Viertel einer Textseite.

A 50 Vgl. Aussagen von RUDER über Staatsbürgerkundebücher, in: RUDER, K., aaO, S. 279.

L 51 DAUENHAUER, E., Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, 2. Aufl., Rinteln und München 1970, S. 82.

L 52 Ebendort.

L 53 KRUMM, V., aaO, S. 79.

A 54 Vgl. die Aufgliederung des Schulfaches Betriebswirtschaftslehre im Abschnitt 5.1. (S. 201) und 5.5.1. S. 222 - 231.

Q 55 FRITSCH, aaO, S. 14 ff.

Q 56 KRUSE-Heun, aaO, S. 15 ff.

Q 57 FRITSCH, aaO, S. 109 ff.

Q 58 KRUSE-HEUN,

A 59 Vgl. a. KRUMM, V., aaO, S. 79.

A 60 Vgl. Diagramme auf S. 220.

Q 61 FRITSCH, aaO, S. 4.
SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 7
KRUSE-Heun, aaO, S. 3.

L 62 GUTENBERG, E., Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Erster Band: Die Produktion, 4. Aufl., Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958. Zweiter Band: Der Absatz, 3. Aufl.,Berlin-Göttingen-Heidelberg 1959. Dritter Band: Die Finanzen, Berlin-Heidelberg-New York 1969.

A 63 Zur offenen und verdeckten Selbstfinanzierung vgl. HEUBAUM, H., Betriebswirtschaftslehre für Praktiker, 2. Aufl., Herne-Berlin 1968, S. 115 f.

A 64 Der Begriff wird bei COMPTER, W., Bankbetriebslehre, Darmstadt 1963, S. 166, erwähnt. Die Bedeutung der Innenfinanzierung wird aber im Gegensatz zur Außenfinanzierung nicht weiter gewürdigt.

Q 65 FRITSCH, aaO, S. 140.

Q 66 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 147.

Q 67 FRITSCH, aaO, S. 140.

Q 68 KRUSE-HEUN, aaO, S. 122 f.

Q 69 KRUSE-HEUN, aaO, S. 50.

Q 70 FRITSCH, aaO, S. 33.

Q 71 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 213.

Q 72 KRUSE-HEUN, aaO, S. 2.

Q 73 KRUSE-HEUN, aaO, S. 50 ff.
FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 223.

Q 74 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 18.

Q 75 FRITSCH, aaO, S. 139.

Q 76 FRITSCH, aaO, S. 41.

A 77 Vgl. das auf Seite 166 (Ziffer 1) Ausgeführte zum sprachlichen Aspekt.

Q 78 KRUSE-HEUN, aaO, S. 13.

Q 79 KRUSE-HEUN, aaO, S. 14.

L 80 LÖCKEN, H., Wirtschaftskunde für Verwaltungsklassen, Darmstadt 1969, S. 21 und S. 43.

L 81 Gesetz über die Sparkassen sowie über die Girozentrale und Sparkassen- und Giroverbände (Sparkassengesetz) in der Fassung der Bekanntmachung v. 10. 7. 1970 des Landes Nordrhein-Westfalen, § 2.

L 82 Gemeindeordnung für das Land Nordrhein-Westfalen, § 95 - vgl. a. A 185 auf Seite 361. UEBERHORST, W., Die wirtschaftliche Betätigung der Gemeinden, Herford 1974, S. 7.

L 83 Kommunalabgabengesetz für das Land Nordrhein-Westfalen v. 21. Okt. 1969, § 6.

L 84 MERTENS, P., PLÖTZENEDER, H., Programmierte Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Band 1: Institutionenlehre, Wiesbaden 1972, S. 290. Ebenso EICHHORN, P., Struktur und Systematik kommunaler Betriebe, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1969, S. 75 f.

Q 85 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 271 - 274.

Q 86 Ebendort, S. 271.

L 87 Der Bundesminister der Finanzen, AfA-Tabelle für die allgemein verwendbaren Anlagegüter, Sonderdruck S. 5 und 7.

Q 88 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 263 - 269.

Q 89 KRUSE-HEUN, aaO, S. 283 - 288.

Q 90 FRITSCH, aaO, S. 255 - 260

Q 91 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 222.

Q 92 KRUSE-HEUN, aaO, S. 5 f.,SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 10 f., FRITSCH, aaO, S. 5 f., SPREER-VOLLMANN, aaO, 1970, S. 7 f., GÖTZ (Hrsg.), Kaufmännische Betriebswirtschaftskunde, 2. durchg. Aufl., Bad Homburg-Berlin-Zürich 1962, S. 7 ff.

Q 93 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 258.

L 94 BECK, H., Kommentar zum Gesetz über die Deutsche Bundesbank, Mainz-Gosenheim/Düsseldorf 1959, S.42.

L 95 BECK, H., aaO, S. 50.

L 96 BECK, H., aaO, S. 136 f.

L 97 § 2 des Gesetzes über die Deutsche Bundesbank v. 26. Juli 1957.

Q 98 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 258.

Q 99 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 258.

A 100 KLAFKI sagt mit Recht, daß die wirtschaftlichen Zusammenhänge nicht "naiv-harmonisierend" dargestellt werden dürfen. KLAFKI, W., SCHULZ, W., KAUFMANN, F.: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 4. Aufl., Weinheim-Berlin-Basel 1970, S. 30.

L 101 WILMER, L., Eine Analyse des magischen Vierecks, in: Staats- und Kommunal-Verwaltung, Heft 4/1972, S. 92 f.

Q 102 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 258. Auch dargestellt in: FRITSCH, aaO, S. 229.

L 103 KÖNNEKER, W., Die Deutsche Bundesbank, Frankfurt 1967, S. 22.

Q 104 KRUSE-HEUN, aaO, S. 256.

Q 105 KRUSE-HEUN, aaO, S. 256; FRITSCH, aaO, S. 229, SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 258.

Q 106 KRUSE-HEUN, aaO, S. 85; FRITSCH, aaO, S. 230, SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 67.

Q 107 KRUSE-HEUN, aaO, S. 257.

A 108 Als Beispiel sei angeführt: KÖSER, R., und PFISTERER, H., Die Notenbank, ihre Aufgaben und Instrumente, Stuttgart 1969, S. 60 ff.

Q 109 SPREER-VOLLMANN, aaO, S. 172.

L 110 Die herrschende Gliederung der Geschäfte der Banken läßt sich beispielsweise nachweisen bei:
KALVERAM, W., Bankbetriebslehre, Wiesbaden 1950, S. 74 ff.
HAGENMÜLLER, K.F., Bankbetrieb und Bankpolitik, Wiesbaden o. J., S. 99.
OBST-HINTNER, Geld-, Bank- und Börsenwesen, 35. Auflage, Stuttgart 1963, S. 251 f.

A 111 Der Akt der Resubjektivierung wird durch diese Ausdrucksweise nicht begünstigt, sondern eher gehemmt. Vgl. sprachlichen Aspekt, S. 165.

A 112 Die erste Erklärung stammt von W. RÖPKE; die zweite von G. SCHMÖLDERS. Vgl. SCHMÖLDERS, G., Geldpolitik, Tübingen u. Zürich 1962.

Q 113 KRUSE-HEUN, aaO, S. 259.

Q 114 KRUSE-HEUN, Betriebswirtschaftslehre (Hauptausgabe), Darmstadt 1956, S. 402, und KRUSE-HEUN, aaO, S. 241. Abweichungen gegenüber der Begriffsklärung in der 25. Auflage von 1949 unwesentlich. Vgl. Antwortvorschlag c) zum Begriff "Diskontsatz", in: PLATTE, H.K., Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer

an Grund- und Hauptschulen, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974, S. 27.

Q 115 FRITSCH, aaO, S. 212.
FRITSCH, A. (Hrsg.), Kaufmännische Betriebslehre, Wuppertal 1957, S. 394.
FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, 1973, S. 307.

Q 116 COMPTER, W., Bankbetriebslehre, Ein Lehrbuch für Kaufleute in Kreditinstituten, Darmstadt 1963, S. 177 ff.
WAGNER-JUNGE, Wirtschaftslehre des Kreditwesens, 17. Aufl., Bad Homburg v.d.H. - Berlin - Zürich 1962, S. 300 ff.
PFEIL - OTTO (Hrsg.), Das Grundwissen des Bankkaufmanns, Leipzig 1939, S. 109 ff.

Q 117 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 244.

Q 118 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 244.

Q 119 KRUSE-HEUN, aaO, S. 234.

L 120 WILMER, L., Abschluß einer Reform im Bausparwesen: Gesetz über Bausparkassen, Staats- und Kommunal-Verwaltung, Heft 1/1973, S. 22 ff.

Q 121 KRUSE-HEUN, aaO, S. 248 f.
FRITSCH, aaO, S. 218 - 223.
GÖTZ (Hrsg.), aaO, S. 253 - 257.
SPREER-VOLLMANN, aaO, S. 154.

Q 122 KRUSE-HEUN, aaO, S. 238.

Q 123 Ebendort.

L 124 RITTERSHAUSEN, H., Wirtschaft, Das Fischer Lexikon, Frankfurt 1958, S. 150.

Q 125 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 257.
Die Erwähnung der Bankenaufsicht allein sagt noch nichts über ihre Funktion aus. Vgl. KRUSE-HEUN, aaO, S. 238. Der Gesetzgeber definiert die Aufgabe der Bankenaufsicht in § 6 Kreditwesengesetz.

L 126 PRITZKOLEIT, K., Auf einer Woge von Gold, München-Zürich 1964, S. 145.

A 127 Vgl. die quantitative Analyse auf S. 220.

Q 128 KRUSE-HEUN, aaO, S. 258.

Q 129 Ebendort.

Q 130 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 259.

L 131 CAESAR, P., Sozialversicherung, Stuttgart-Düsseldorf 1958, S. 14.
Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Übersicht über die soziale Sicherung, Bonn 1970, S. 15 - 20 und S. 43.

L 132 GIRGENSOHN, J.: Viel zu wissen ist zu wenig, Richtlinien für den politischen Unterricht, in: Dokumente und Meinungen, Heft 9/73, S. 12.

L 133 SEYFFERT, R., Betriebswirtschaftslehre, aaO, Sp. 994.

L 134 GOLAS, H., Didaktisch-historische Analyse, aaO, S. 164.

Q 135 SECURIUS-MITTENDORF-FREY, Betriebslehre für den Güterverkehr und für die Spedition, 6. Auflage, Bad Homburg v.d.H. - Berlin - Bonn - Zürich 1958.

Q 136 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 89.
KRUSE-HEUN, aaO, S. 87.

Q 137 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 245.

Q 138 FRITSCH, aaO, S. 48.

Q 139 Ebendort.

Q 140 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 80 f.

Q 141 KRUSE-HEUN, aaO, S. 105 f.

L 142 GOLAS, H., Didaktisch-historische Analyse, aaO, S. 9.

Q 143 KRUSE-HEUN, aaO, S. 7.
SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 13.
FRITSCH, aaO, S. 9.

Q 144 SCHÖTZ-RIEDEL, S. 13.

Q 145 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 13 und SPREER/VOLLMANN, aaO, S. 10.

Q 146 KRUSE-HEUN, aaO, S. 7.

Q 147 FRITSCH, aaO, S. 9.

Q 148 KRUSE-HEUN, aaO, S. 7.

A 149 Der Anteil des Sozialproduktes in der Bundesrepublik Deutschland, der auf konsumtive Verwendung entfällt, beträgt z.Z. ca. 71 %, der der investiven Nutzung ca. 26 %, die ausländische Verwendung macht 3 % aus. Vgl. Die Deutsche Bundesbank (Hrsg.), Geschäftsbericht für das Jahr 1973, S. 33 i.V. mit dem Monatsbericht 3/74, Ziffer VIII,1.

Q 150 FRITSCH, aaO, S. 9; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 14.

Q 151 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 14.

Q 152 FINDEISEN-GROSSMANN, neu bearbeitet von LÖBNER, W., Grundriß der Betriebswirtschaft, 28. neubearbeitete Auflage, Bad Homburg v.d.H. - Mainz 1950, S. 196 ff.

Q 153 KRUSE-HEUN, Betriebswirtschaftslehre, Hauptausgabe, neubearbeitet von JÄGER, J., und HEUN, H., 34. Aufl., Darmstadt 1956, S. 144 ff.

Q 154 SPREER/VOLLMANN, aaO, S. 76 ff.

Q 155 FRITSCH, aaO, S. 230 f.

Q 156 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 65 f.

Q 157 KRUSE-HEUN, aaO, S. 84.

Q 158 FRITSCH, A. (Lektorat), Kaufmännische Betriebslehre, Hauptausgabe, 3. Aufl., Wuppertal o.J., S. 441.

Q 159 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 338.

Q 160 SPREER-VOLLMANN, aaO, S. 76.
FRITSCH, aaO, S. 230.

Q 161 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 66.

Q 162 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 3.

Q 163 Ebendort, S. 338

L 164 Gesetz über die Ausprägung von Scheidemünzen, §§ 2 und 3, v. 8.7.1950.

L 165 ZOTTMANN, A., Allgemeine Volkswirtschaftslehre IV (Geld und Kredit), Stuttgart-Düsseldorf 1965, S. 41.

A 166 Begründungen für diese Vorschriften in: WILMER, L., Analyse der Geldarten, Staats- und Kommunal-Verwaltung, Heft 8, Köln 1973, S. 246.

L 167 BURGHARDT, H.D., Geld und Währung, 3. Aufl., Frankfurt-München-Berlin 1971, S. 10 f.
Kleines Wirtschaftslexikon, I. Fachbegriffe der Geldwirtschaft, Stuttgart 1966, S. 18.
CARELL, E., Allgemeine Volkswirtschaftslehre, München 1951, S. 317 und 339 ff.
WEBER, F.S., Kompendium der Nationalökonomie, 4.Aufl., Düsseldorf 1957, S. 198 und 208 f.

Q 168 KRUSE-HEUN, neu bearbeitet von JÄGER, J., Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 25. Aufl., Darmstadt 1949, S. 71.

Q 169 KRUSE-HEUN, neubearbeitet von JÄGER, J., Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 154., überarbeitete Auflage, Darmstadt 1964, S. 78.

Q 170 KRUSE-HEUN, neubearbeitet von JÄGER, J., und ERBACH, K.F., Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 163., durchgesehene Auflage, Darmstadt 1968, S. 86.

Q 171 KRUSE-HEUN, aaO, S.86 (Ausführliches Zitat: KRUSE-HEUN, neubearbeitet von JÄGER, J., und ERBACH, K.F., Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 168., durchgesehende Auflage, Darmstadt 1973, S. 86.

A 172 Vgl. sprachlichen Aspekt, S. 168.

Q 173 FINDEISEN-GROSSMANN, aaO, S. 197.

Q 174 SPREER / VOLLMANN, aaO, S. 77.

Q 175 Ebendort, S. 77.

Q 176 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 339 (Anlage Bwl-25).

L 177 KÖNNEKER, W.,Über das Geld und seine Verwaltung, Wiesbaden o.J., S. 29.

L 178 Ebendort.

A 179 Vgl. NITZSCHKE, V., aaO, S. 122.

A 180 Vgl. sprachlichen Aspekt, S. 165.

A 181 Vgl. sprachlichen Aspekt, S. 168.

Q 182 FRITSCH, aaO, S. 11 ff.

Q 183 METZNER, U., Das Recht im Wirtschaftsleben, Rinteln-München 1972.
BORKENS-KLEMT, Die Gesetze des Kaufmanns, 22. Aufl., Darmstadt 1970.

Q 184 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO; auf den Begriff "Rechtsfähigkeit" z.B. wird nicht eingegangen.

Q 185 KRUSE-HEUN, aaO, S. 278 - 282.

Q 186 FRANK, W., Mensch und Gemeinschaft, 21. Auflage, Rinteln-München o.J., S. 35.
FREDE-KOLLNIG, Freiheit und Verantwortung, Stuttgart 1956, S. 20 ff.
BECKERT, H., Staatsbürger von morgen, 27. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zurich 1965, S. 12 f.
AMANN-KELLNER, Gemeinschaftskunde, Hauptausgabe, 44. Aufl., Darmstadt 1965, S. 10.
DEUSCHLE-HOEFER-SCHADE, Der Staat sind wir, 5. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1964, S. 204 f.
BORNSCHEIN-LAMPE, Bürgerkunde, Ausg. NW, 29. Aufl., Wolfenbüttel 1968, S. 12.

Q 187 FRITSCH, aaO, S. 11.

Q 188 SPREER / VOLLMANN, aaO, S. 182.

L 189 LEHMANN, H., Allgemeiner Teil des Bürgerlichen Gesetzbuches, 9. Aufl., Berlin 1955, S. 71.

Q 190 KRUSE-HEUN, aaO, S. 278.

A 191 Korrekte und umfassende Darstellung dieser Problematik in: WEBER, E., Bürgerliches Recht für das Wirtschaftsleben, 8. Aufl., Wolfenbüttel 1973, S. 27 ff.

Q 192 FRITSCH, aaO, S. 12.

Q 193 Vgl. auch DOLATA, E., Arbeite betriebswirtschaftlich, I. Teil, 3. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich o.J., S. 54, desgleichen PALANDT, Bürgerliches Gesetzbuch, Kommentar, 26. Aufl., München und Berlin 1967, S. 83.

Q 194 FRITSCH, aaO, S. 18. KRUSE-HEUN, aaO, S. 27 f., SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 27.

Q 195 KRUSE-HEUN, aaO, S. 30.

Q 196 FRITSCH, aaO, S. 27.

Q 197 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 28.

L 198 MASS-NISCHK, Das Bürgerliche Gesetzbuch, Braunschweig 1952, S. 71.

L 199 KALLWASS, W., Juristisches Lernbuch, Köln 1958, S. 15.

Q 200 FRITSCH, aaO, S. 26,20,27.
KRUSE-HEUN, aaO, S. 25,29,25.
SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 28,29, 34.

L 201 RAMM, T., Einführung in das Privatrecht, München 1969, S. 309.

A 202 Zur Lösung dieses Falles vgl. PALANDT, aaO, S. 215.

A 203 Nicht einmal in der Reihe "666 Situationsaufgaben aus der Wirtschafts-, Rechts- und Sozialpraxis" von E. MEIER ist ein Fall enthalten, der auf die Rechtzeitigkeit der Zahlung abgestellt ist.

A 204 Vgl. Argumentationsperspektiven in der Darstellung der Arbeitnehmersituation in "Arbeitnehmer-Sätzen" und in der Darstellung des Unternehmerbildes, in: RETTZ/WITT, aaO, Cuxhaven 1973, S. 53 - 111. GOLAS/LEHMANN, aaO, insbesondere S. 38 f.

Q 205 FRITSCH, aaO, S. 110, KRUSE-HEUN, aaO, S. 148, SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 167. Gegenteilige Auffassung bei WEBER, E., Grundzüge des Handelsrechts, 6. Aufl., Wolfenbüttel 1973, S. 9.

L 206 CAPELLE, K.-H., Handelsrecht, 2. Aufl., München und Berlin 1952, S. 14.
BAUMBACH-DUDEN, Handelsgesetzbuch (Kommentar), 19. Aufl., München 1971, S. 37.
FABRICIUS, F., Grundbegriffe des Handels- und Gesellschaftsrechts, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1967, S. 24 f. Die Auffassung der Schulbücher vertritt:

BICKEL, H., Handels- und Gesellschaftsrecht, Stuttgart 1962, S. 33.

Q 207 FRITSCH, aaO, S. 115.

Q 208 KRUSE-HEUN, aaO, S. 149.

L 209 KRUMM, V., aaO, S. 104.

A 210 KRUMM pointiert die Parteinahme zugunsten der Unternehmer wie folgt: "In ihrer derzeitigen Form legen die Lehrbücher den Verdacht nahe, als käme es ihnen darauf an, den Schülern ein positives, schon fast idealisiertes Bild vom Unternehmer und damit Chef vorzustellen, sie selbst aber als Menschen zu charakterisieren, die häufig Anfechtungen ausgesetzt sind." KRUMM, V., aaO, S. 104.

A 211 Diese beiden Punkte werden bei FRITSCH angesprochen, aaO, S. 115.

L 212 GOLAS,H., Didaktisch-historische Analyse ..., aaO, S. 149.

L 213 GOLAS, H., aaO, S. 149, und GOLAS / LEHMANN, aaO, S. 44 f. und S. 39.

Q 214 FRITSCH, aaO, S. 133 - 138. KRUSE-HEUN, aaO, S. 259 - 265.

Q 215 FRITSCH, aaO, S. 133.

Q 216 ZEIGER-RIETDORF, Betriebswirtschaftskunde, 10. Auflage, Darmstadt 1960, S. 116.
ZIEGLER, W., Kaufmann - Deine Prüfung, 2. Aufl., Rinteln 1962, S. 129 ff.

L 217 KÖNIG-PLISCHKE, Deutsche Rechtsfibel, Regensburg 1971, S. 171.

Q 218 FRITSCH, aaO, S. 62 f.; KRUSE-HEUN, aaO, S. 111; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 93.

A 219 Die Wechselsteuer soll u.a. vergleichsweise auch die Funktion übernehmen, die früher für die Banknoten die sogenannte Notensteuer zu erfüllen hatte. Die Besteuerung des Schecks schloß das Wechselsteuergesetz i.d.F. von 1925 expressis verbis aus; vgl. hierzu: REHFELDT, B., Wertpapierrecht, 3. Aufl. München und Berlin 1955, S. 81.

Q 220 KRUSE-HEUN, aaO, S. 111.

A 221 Eine Begründung für die Wechselsteuer fehlt auch hier. BURKHARDT, H., Das Wechsel- und Scheckrecht, Flensburg 1958, S. 89 f.

Q 222 FRITSCH, aaO, S. 233 ff.; KRUSE-HEUN, aaO, S. 163 ff. und S. 278, SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 133 ff.

Q 223 FRITSCH, aaO, S. 237; KRUSE-HEUN, aaO, S. 166; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 184 f.

L 224 MODEL-CREIFELDS, Staatsbürgertaschenbuch, 11. Aufl., München 1972, S. 228.

L 225 HORNEY, W., RUPPERT, J.P., SCHULTZE, W.(Hrsg.), aaO, Zweiter Band, Sp. 183.

A 226 Zum Methodikbegriff vgl. DAUENHAUER, E., Kategoriale Didaktik, aaO, S. 37 f.; ebenso RÖLKE, S., Methodik der Betriebswirtschaftskunde, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich, 2. Aufl. 1970, S. 17.

L 227 BACKHAUS-KUHLMANN, Ein Weg zum qualifizierten Ausbilder, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/73, S. 78.

A 228 Die nachfolgende Untersuchung geht den genannten Methodikbegriffen nach, ohne jedoch die Prinzipien des Lehrens und Lernens im einzelnen zu würdigen. Der nächste Abschnitt soll davon handeln.

L 229 HORNEY-RUPPERT-SCHULTZE (Hrsg.), aaO, Sp. 183.

Q 230 FRITSCH, aaO, S. 72.

L 231 JUNKER, G., Erziehung zu einsichtigem Denken und Lernen, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1968, S. 31.

Q 232 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 36 f.

Q 233 FRITSCH, aaO, S. 72 - 74.

Q 234 FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ, aaO, S. 102.

A 235 Vgl. Vorwort, ebendort, S. 3.

Q 236 KRUSE-HEUN, aaO, S. 37.

Q 237 FRITSCH, aaO, S. 58.

L 238 ZIEGLER, W., Kaufmann - Deine Prüfung! Kaufmännische Betriebslehre für Großhandel und Industrie in Frage und Antwort, 2. Aufl., Rinteln 1962.

A 239 Vgl. DAUENHAUER, E., Der Anfangsunterricht ..., aaO, S. 82.

L 240 ANTONY, E., Arbeitserziehung in der Berufsschule, 2. Aufl., Darmstadt 1957, S. 45.

A 241 Vgl. a. DAUENHAUER, E., Der Anfangsunterricht ..., aaO, S. 121.

A 242 Dieser Meinung ist auch GOLAS, H./LEHMANN (Hrsg.), aaO, S. 42.

L 243 RUMPF, H., Schulwissen - Beobachtungen an Lehrbüchern, in: Neue Sammlung, 8/1968, S. 57.

L 244 RÖTHKE, W., aaO, S. 71.

L 245 DRESCHER, R., Das Schulbuch im Prüfstand, in: Die Bayerische Schule, Heft 25/1966, S. 391.

A 246 Vgl. a. die Aussage PETERSENS, die bei DÖRING referiert wird: Das Arbeitsmittel "muß Anreize enthalten, sich mit ihm zu beschäftigen, mit ihm zu arbeiten",in: DÖRING, K.W., Lehr- und Lernmittel, aaO, S. 239.

L 247 MÜLLER, L.W., Plädoyer für neue Schulbücher, in: Die Scholle, Heft 6/1969, S. 332.

A 248 STÖCKER differenziert in äußere und innere Anschauung und weist darauf hin, daß bei den Auffassungsakten beide ineinander übergehen. STÖCKER, K., Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, 13. Aufl., München 1970, S. 74.

L 249 LOCHNER, H., aaO, S. 121.

A 250 Vgl. die sechs Stufen der nach psychologischen Gesetzen aufgebauten Buchlernmethode, entwickelt von F.P. ROBINSON, in: ROTH, H., aaO, S. 172.

Q 251 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 138.

Q 252 KRUSE-HEUN, aaO, S. 82.

L 253 DOLATA, E., Lehrbücher - keine Bilderbücher, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/56, S. 261 f.

A 254 Folgende Autoren lehnen Bilder in betriebswirtschaftlichen Schulbüchern ab:
DOLATA, E., aaO, S. 261 f.
BRAUNER, E., Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: Der Merkur-Bote, Heft 12/56, S. 466.
ZIEGLER, W., Über den Kenntniserwerb im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: Der Merkur-Bote, Heft 2/57, S. 47.

L 255 DOLATA, E., aaO, S. 262.

L 256 STARK, H., Über die Gestaltung von Schulbüchern, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/50, S. 54.

L 257 DOLATA, E., aaO, S. 262; BRAUNER, E., aaO, S. 466; ZIEGLER, W., aaO, S. 47. BENEDIX, U., Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen Unterricht, Der Merkur-Bote, Heft 10/56, S. 372.

L 258 BENEDIX, U., aaO, S. 372.

L 259 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 15.

A 260 Vgl. qualitativ-didaktische Analyse im volkswirtschaftlichen Themenkreis, S. 254 f.

A 261 Die Erklärung für Produktionsgüter ("Produktionsgüter ... ermöglichen es, Konsumgüter herzustellen und zu verteilen") ist zu eng und in dieser Fassung nicht haltbar. SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 15.

Q 262 KRUSE-HEUN, aaO, S. 7.

Q 263 Ebendort, S. 45.

Q 264 Ebendort, S. 86.

Q 265 FRITSCH, aaO, S. 199.

A 266 Vgl. die klareren Ausführungen bei BÖCKEL, J., und HOEPFNER, F., Moderne Kostenrechnung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1972, S. 30 ff.

Q 267 FRITSCH, aaO, S. 199.

A 268 Vgl. a. das Modell bei KRUSE-HEUN, aaO, S. 228.

Q 269 FRITSCH, aaO, S. 24; KRUSE-HEUN, aaO, S. 23; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 24.

Q 270 FRITSCH, aaO, S. 37 und 201; KRUSE-HEUN, aaO, S. 41 und 227; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 144.

Q 271 SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 144.

Q 272 FRITSCH, aaO, S. 48; KRUSE-HEUN, aaO, S. 91; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 74 f.

Q 273 FRITSCH, aaO, S. 18; KRUSE-HEUN, aaO, S. 27 ff.; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 27.

Q 274 FRITSCH, aaO, S. 83; KRUSE-HEUN, aaO, S. 63.

L 275 ALLGAYER/GEIGANT/HOLUB/SCHNABL/SOBOTKA/STEEB, Der Milliardenkreislauf, Volkseinkommen und Volksvermögen, München-Wien 1972, S. 20 f.

Q 276 KRUSE-HEUN, aaO, S. 104.

Q 277 FRITSCH, aaO, S. 121; KRUSE-HEUN, aaO, S. 154.

Q 278 FRITSCH, aaO, S. 157 f.

Q 279 FRITSCH, aaO, S. 203 oder 36 f. (Lagerkennziffern). KRUSE-HEUN, aaO, S. 167, 231 und 41 (Lagerkennziffern). SCHÖTZ-RIEDEL, aaO, S. 143 (Bilanzkennziffern) und S. 123 (Lagerkennziffern).

L 280 WINKLERS Verlag (Hrsg.): Winklerbücher für die Berufsausbildung, Darmstadt 1971, S. 5.
Verlag Europa-Lehrmittel (Hrsg.): Europa Fachbuchreihe für wirtschaftliche Bildung, Wuppertal 1973, S. 5.

L 281 KRUSE-HEUN, Lehrerheft zur Betriebswirtschaftslehre - Kurzausgabe, Darmstadt 1965, S. 2.

L 282 KRUSE-HEUN, Lehrerheft, aaO, S. 2.

L 283 KRUSE-HEUN, Lehrerheft, aaO, S. 3.

A 284 Vgl. Stufen des Unterrichts nach PESTALOZZI, erfaßt bei SCHLIEPER, F., Allgemeine Unterrichtslehre, aaO, S. 143 und 145. PESTALOZZI sagt zur Selbsttätigkeit: "Es ist mir zur Unwidersprechlichkeit klargeworden, um wieviel wahrhafter der Mensch durch das, was er tut, als durch das, was er hört, gebildet wird", in: TILLE, J., Allgemeine Unterrichtslehre, Wien 1950, S. 30.

L 285 SCHEIBNER, O., Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, 4. Aufl., Heidelberg 1955, S. 8. Die wesentlichsten Merkmale umschreibt auch GAUDIG, in: GAUDIG, H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, 5. Aufl., Breslau 1928, S. 56.

L 286 WILMER, L., Die Grundsätze der Arbeitsschulpädagogik und meine Erfahrungen mit ihnen im Unterricht für Betriebswirtschaftslehre, unveröffentlichtes Manuskript, 1961, S. 19.

L 287 KERSCHENSTEINER, G., Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, München-Düsseldorf 1953, S. 40.

Q 288 FRITSCH, aaO, S. 199.

L 289 HORNEY u.a., aaO, Sp. 181 f.

L 290 FOLLERT, B., Das Lehrbuch im wirtschaftskundlichen Unterricht, in: WINKLERS Flügelstift, Heft 1/1960, S. 13.

L 291 REINHARDT, E., Der Unterricht ..., aaO, S. 72.

Q 292 KRUSE-HEUN, aaO; SCHÖTZ-RIEDEL, aaO.

L 293 WINKLERS Verlag (Hrsg.), aaO, S. 5: KRUSE-HEUN, Arbeitsblätter zu ausgewählten Kapiteln der Betriebswirtschaftslehre.

Merkur-Verlag (Hrsg.), 25 Jahre Merkur-Bücher aus Rinteln, Verlagsverzeichnis 1973, S. 5: SPREER-VOLLMANN, Betriebslehre - kurz und klar (Arbeitshefte).

L 294 ROSENTHAL, H.J., Bi-Mediales Verbundsystem "Lehrbuch und Arbeitsheft", in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 16, Mai 1974, S. 14 ff.

L 295 HUBER, F., Allgemeine Unterrichtslehre in Abriß, Bad Heilbrunn 1957, S. 88.

L 296 Zitat von E. NEUMANN, in: KESSELRING, M., Abriß der allgemeinen Psychologie, Bad Heilbrunn 1956, S. 145.

L 297 HEYDECKER, K., Schulbuchtypen, in: Der Lehrerrundbrief, Heft 12/1957, S. 404.

A 298 Die Anregung zu dieser Zusammenstellung ging von einer Übersicht aus, die bei H. ROTH anzutreffen ist. ROTH, H., aaO, S. 202.

L 299 KRÜGER, R., Über Lerntexte aus der Sicht der Schüleraktivität, in: Neue Wege, Heft 7/1963, S. 308 f.

L 300 SCHMACK, E., Medien in der Schule - Grundfragen und Grundlagen, in: RUTT, T. u.a.: Schule und Medien, Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Folge IV, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974, S. 175.

L 301 HOLSTEIN, H., Zur Medienabhängigkeit des Schulunterrichts, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1973, S. 42.

L 302 WASEM, E.: Medien der Schule - Impulse für moderne Lehr- und Lernmittel, München 1971, S. 28.

L 303 PLANER, G. / RAMM, K., Das Arbeitsmittel in der Volksschule, Theorie und Praxis, Ansbach 1958, S. 12.

L 304 SCHMACK, E., Medien in der Schule, aaO, S. 183.

L 305 HEINRICHS, H., Lehr- und Lernmittel, Schlüchtern 1972, S. 18.

L 306 FRÖMSDORF, O., Literatur für die Berufsbildung, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 14/1972, S. 28.

L 307 ROSENTHAL, H.-J., Bi-mediales Verbundsystem, aaO, S. 14.

L 308 HERBST, D., Medium der Zukunft: das immer bessere Buch, in: Blickpunkt Schulbuch, Heft 14/1972, S.27.

L 309 KOZDON, B.: Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Bad Heilbrunn 1974, S. 152.

L 310 HERBST, D., Medium der Zukunft ..., aaO, S. 27.

L 311 KOZDON, B., aaO, S. 17.

L 312 GEISSLER / PLOCK, Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn 1970, S. 131.

L 313 SCHMACK, E., Medien in der Schule, aaO, S. 176.

A 1 Vgl. REETZ-WITT, aaO, Kurzdarstellung, S. 6. Die Beurteilungsgesichtspunkte, die SCHNEIDER in einer Matrix vorstellt, sind zu sehr auf formale Elemente beschränkt. Die materiale Seite kommt viel zu kurz. SCHNEIDER, G., Unterrichtslehre für Betriebswirtschaftskunde an Handelsschulen, Darmstadt o.J., S. 195.

A 2 Gestützt wird diese Annahme durch die Forschungen von TAUSCH-TAUSCH, aaO, S. 139.

L 3 Sonderdruck der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Schule ohne Leistung? Köln 1974, S. 9.

L 4 DAUENHAUER, E., Der Anfangsunterricht ..., aaO, S. 83.

L 5 KLAFKI, W., KIEL, G., SCHWERDTFEGER, J., Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Heidelberg 1964, S. 39.

L 6 REETZ-WITT, aaO, Kurzdarstellung, S. 14.

L 7 REETZ-WITT, aaO, Cuxhaven 1973, S. 17.

L 8 Ebendort, S. 15.

L 9 REETZ-WITT, aaO, Kurzdarstellung, S. 8.

A 10 Auf die Diskrepanzen zwischen Sollen und Sein, Harmonie- und Realitätsbildern wurde im einzelnen eingegangen. Vgl. darüber hinaus: HILLIGEN, W., Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, 3. Aufl., Frankfurt 1966, S. 12 ff.

L 11 RIVE, G., Kollegstufe Nordrhein-Westfalen - eine demokratische Leistungsschule, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3/1973, S. 80. Zitat stammt aus: ROTH-BLUMENTHAL (Hrsg.), Die Deutsche Schule, Heft 9, S. 56.

L 12 ORTLIEB / DÖRGE, Wirtschaftsordnung und Strukturpolitik, Modellanalysen - Band II, 2. Aufl., Opladen 1970.

L 13 SCHMIDT, M., Mittelstand und Marktwirtschaft, dargestellt am Beispiel des Lebensmittelhandels, in: ORTLIEB / DÖRGE, Bd. II, aaO, S. 137 ff.

L 14 ORTLIEB / DÖRGE, Band II, aaO, S. 7.

A 15 Entnommen aus ORTLIEB / DÖRGE, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme, Bd. I, 4. Aufl., Opladen 1969, S. 93, S. 117. Ähnlich ist die Reihe "Analysen" aufgebaut. Vgl. Veröffentlichungen der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Band 12, LÜDTKE, H., Freizeit in der Industriegesellschaft, Opladen 1972, S. 96.

L 16 RUTT/SCHMACK, Lernzielforschung, aaO, S. 154.

L 17 DEGENHART, DÖBLER, HAHNE, Lernzielorientierte Lehrpläne, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/1973, S. 336 f.

L 18 OTTER, HEIMERER, FREYER, Curriculare Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr in Bayern, in: Wirtschaft und Erziehung, Heft 12/1972, S. 311.

L 19 SCHMACK, E., Planspiel: Elementarcurriculum, Erfahrungs- und Ergebnisanalyse einer Teamarbeit im LOT-Projekt, in: RUTT/SCHMACK, aaO, S. 53.

L 20 KRUMM, V., aaO, S. 37.

A 21 Es ist zu bedenken, daß sowohl die Leitideen als auch die BLOOMSCHE Taxonomie als auch die Differenzierung in fachliche und nichtfachliche Lernziele theoretische Abgrenzungen sind. In der praktischen Unterordnung der Lernziele unter die angegebenen Kategorien zeigt sich, daß die Grenzen fließend sind, weil zwischen ihnen lockere oder engere Verschränkungen bestehen. Vgl. a. MESSNER/RUMPF (Hrsg.), Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 11.

L 22 KRUMM, aaO, S. 136.

L 23 HENTIG v., H., Lernziele der Gesamtschule, 3. Aufl., Stuttgart 1971, S. 33 ff.

L 24 DAUENHAUER, E., Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1973. S. 269.

L 25 KRATHWOHL, D.R., Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion, in: ACHTENHAGEN/MEYER (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 78.

L 26 GERLACH, V., Empirische Methoden der Lehrzielfeststellung, in: ROTH, L. (Hrsg.), Effektiver Unterricht, München 1972, S. 128 ff.

L 27 ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 3. Aufl., Neuwied-Berlin 1971, S. 47.

L 28 CASTNER, H., CASTNER, T., Emanzipation im Unterricht, Didaktik und Methodik einer Wirtschafts- und Gesellschaftslehre, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1972, S. 34.

L 29 WESTPHALEN, K., Curriculum zwischen Theorie und Praxis, in: ROBINSOHN (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart-Düsseldorf 1972, S. 132.

L 30 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a.: Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens, Ideologie und Wirklichkein, Köln o.J., S. 24.

L 31 SCHMACK, E., Planspiel: Elementarcurriculum ..., aaO, S. 27.

L 32 HUBER, L., Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972, S. 21.

A 33 Vgl. Aufbau von BÖCKEL, J./HOEPFNER, F.G., Moderne Kostenrechnung, lernpsychologisch aufbereitet, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1972, z.B. S. 32 - 39.

L 34 WULF, C., Curriculumevaluation, in: WULF, C., Evaluation - Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen - München 1972, S. 15 ff.
MESSNER, R., POSCH, P., Perspektiven für einen neuen Lehrplan, in: MESSNER, R./ RUMPF, H., Didaktische Impulse, Wien 1971, S. 34.

L 35 KRUMM, V., aaO, S. 143.

L 36 HOLSTEIN / BÜTTNER, Die Erfassung von Unterricht durch Analyse, Ratingen 1972, S. 136.

L 37 SCHMACK, E., Der Beitrag der didaktischen Tatsachenforschung zur Curriculum - Revision, in: TYMISTER, J. (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik und Erziehungswissenschaft, Paderborn 1971, S. 41.

L 38 HEIMERAN, E., Grundstück gesucht, Copyright 1947/ 1950, München o.J., S. 61.

8. QUELLENVERZEICHNIS

8.1. Quellenmaterial

8.1.1. Kaufmännische Arithmetik

BEHM/DAGEFORDE: Die Praxis des kaufmännischen Rechnens, Ein Lehrbuch für kaufmännische Lehranstalten, Verlag H. SPAMER, Berlin
Teil I, 6. Aufl., Berlin 1904,
Teil II,14. Aufl., Berlin 1912,
Teil III, 6. Aufl., Berlin 1911.

SCHULZE, F./BECHER, O.: Aufgabensammlung für das kaufmännische Rechnen, Ausgabe A, Teil I - IV, C.E. POESCHEL Verlag, Stuttgart 1927.

CRIEE/MICHAELY: Das Rechnen des Kaufmanns, 11. Aufl. der einbändigen Ausgabe, bearb. von J. MICHAELY, Verlagsanstalt E. MAUCHISCH, Freiberg i. Sa. 1940.

HERRMANN, E.: Wirtschaftliches Rechnen, 4. Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig und Berlin 1942.

FELLER/ODERMANN, Kaufmännisches Rechnen, 2. Teil, bearb. von E. HERRMANN, 25. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1960.

KRUSE/HEUN: Rechne kaufmännisch! Erster Teil, bearb. von J. JÄGER und H. HEUN, 83. erw. und verb. Aufl., WINKLERS Verlag Gebr. Grimm, Darmstadt 1961.

KRUSE/HEUN: Rechne kaufmännisch! Zweiter Teil, bearb. v. J. JÄGER und H. HEUN, 63. erw. und verb. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. Grimm, Darmstadt 1961.

FELLER/ODERMANN: Kaufmännisches Rechnen, 1. Teil, neubearb. von E. HERRMANN, 30. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1963.

FELLER/ODERMANN: Kaufmännisches Rechnen, 2. Teil, bearb. von E. HERRMANN, 29. unveränderte Auflage, HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1964.

DEUSCHLE F./MEFFLE,G./GÖNNER, K.: Rechnen für Wirtschaftsschulen, Verlag Dr. M. GEHLEN, Bad Homburg v.d.H.,Berlin-Zürich 1966.

FELLER/ODERMANN, Kaufmännisches Rechnen, bearb. von E. HERRMANN, 1. Teil, HECKNERS Verlag Wolfenbüttel, 34. Aufl., Wolfenbüttel 1967.

MAY/PIEPENSTOCK: Kaufmännisches Rechnen, 1. Teil, 27. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1972.

MAY/PIEPENSTOCK: Kaufmännisches Rechnen, 2. Teil, 26. Aufl., HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1972.

8.1.2. Buchführung

HUSCHKE, E., Leitfaden für den praktischen Unterricht in der einfachen und doppelten Buchführung mit besonderer Berücksichtigung des Bücher-Abschlusses der doppelten Buchhaltung und einem Anhange: Die amerikanische Buchhaltung, zum Gebrauch in Handels- und Kaufmännischen Fortbildungsschulen sowie zum Selbststudium. Herausgegeben im Auftrage des Kuratoriums der "Kaufmännischen Fortbildungsschulen zu Berlin", II. Aufl., Verlag H. SPAMER, Berlin 1897.

OPPENHEIMER, A., Praktischer Jahres-Abschluß der kaufmännischen Bücher. Nach neuer leichtfasslicher Methode zum Selbstunterricht sowie für den Unterricht in Handelsschulen bearbeitet. Herausgegeben von Dr. L. HUBERTI, Verlag der Handels-Akademie, Leipzig 1900 (ohne genaue Jahresangabe).

ADLER, A., Prof. Dr. ODERMANN'S Praktische Anleitung zur einfachen und doppelten Buchhaltung mit einem Anhang über Amerikanische Buchhaltung. Für Handelsschulen sowie für angehende Geschäftsleute. Achte vermehrte und verbesserte Auflage, Verlag J.A. BARTH, Leipzig 1904.

WEWER, J., BECKER, W., Handbuch für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen, Ausgabe A, Verlag F.W. RUHFUS, Dortmund 1909.

WEWER, J., BECKER, W., Handbuch für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen, Ausgabe B, Verlag F.W. RUHFUS, Dortmund 1910.

KLOCKE, W., Aufgabensammlung zur Buchführung und Bilanz in Theorie und Praxis, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Buchführungsunterricht an höheren Handelsschulen, Handelsschulen und kaufmännischen Berufsschulen, ABC-Verlag G. FLOCK, Leipzig-Möckern 1925.

MAURUS, O.: Unterrichtliche Einführung in das Wesen der doppelten Buchführung, eingefügt: "Das kaufmännische Zinsrechnen" in katechetischer Behandlung und anschließend die einfachste Art des Kontokorrentrechnens, C. E. POESCHEL Verlag, Stuttgart 1926.

OBERBACH, J., Geschäftsgänge für Einfache und Doppelte Buchhaltung zur Einführung und Übung, Sechste verbesserte und erweiterte Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig-Berlin 1928.

SCHULZE, F.: Übungen und Merksätze für den Buchhaltungsunterricht. Ein Hilfsmittel zur Gewinnung der Grundsätze der einfachen und doppelten Buchführung. Achte Auflage. G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1937.

KRESSE, W./METTERT, H.: Buchführung und Bilanz. Lehr- und Aufgabenbuch auf Grund der Buchführungsrichtlinien und der Kontenplanvorschriften. Achte Auflage. Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig-Berlin 1944.

MARGGRAFF, R.: Aufgaben für den Buchführungsunterricht, 3. Aufl., Verlag W. DORN, Bremen-Horn 1954.

ARENS, E./STRAUBE, W., Aufgaben für den Buchführungsunterricht, Ausgabe A: Einführung, 8. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.

ARENS, E./STRAUBE, W. unter Mitarbeit von H. WEGENER, Aufgaben für den Buchführungsunterricht, Ausgabe C: Großhandel, 6. Aufl., WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1959.

ARENS, E./STRAUBE, W.: Kaufmännische Buchführung, 1. Teil: Einführung und Übungen. Ein Arbeits- und Übungsbuch der doppelten Buchführung für kaufmännische Berufsschulen, Berufsfachschulen und Lehrgänge, 80. überarbeitete Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.

ARENS, E./STRAUBE, W.: Kaufmännische Buchführung, 2. Teil: Weg zur Praxis, 64. Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1960.

SCHMIDT, K./LIEBIG, M., Ohne Aufwand kein Ertrag, Aufgaben zur Großhandelsbuchführung, Verlag Dr. M.GEHLEN, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1963.

SPLITTER, H./KROPP, H., Kaufmännische Buchführung, 1. Teil: Einführung in die kaufmännische Buchführung des Groß- und Einzelhandels, 8. Auflage 1965, HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel.

HOFFMANN, H., Die doppelte Buchführung. Ein Lehr- und aufgabenbuch für kaufmännische Schulen und Kurse, 3., neubearbeitete Auflage, Merkur Lehrmittel-Verlag, Hinteln und München o.J.

8.1.3. Betriebswirtschaftslehre

SCHIEBE, A., Lehrbuch der Contorwissenschaft, 5. Aufl. bearbeitet von G. ODERMANN, Grimma 1861.

SCHIEBE und ODERMANN: Die Kontorwissenschaft im engern Sinne. Theoretisch-praktische Darstellung der schriftlichen Arbeiten des Kaufmanns, mit Ausschluß der Korrespondenz und der Buchhaltung. Zum sechsten Male herausgegeben von G. ODERMANN. Neunte, wesentlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. J.M. GEBHARDT'S Verlag, Leipzig 1889, 610 S.

FINDEISEN, C.F., Grundriß der Handelswissenschaft, bearbeitet von E. GLEISBERG. Für Handelsschulen und zur Selbstbelehrung, 6. Aufl., Leipzig 1898.

FINDEISEN, C.F.: Grundriß der Handelswissenschaft. Für Handelsschulen und zur Selbstbelehrung. Siebente Auflage. Dritte Neubearbeitung, auf Grund des Handelsgesetzbuches vom 10. Mai 1897 von R. JUST. Mit einem ausführlichen Inhaltsverzeichnisse. F. HIRT & Sohn, Leipzig 1903, 392 S.

WEWER, J., Handelslehre in Verbindung mit Mustern und Aufgaben für den kaufmännischen Briefwechsel, Teil I, Druck und Verlag von F.W. RUHFUS, Dortmund 1911, 121 S.

FINDEISEN/GROSSMANN, Grundriß der Handelswissenschaft. Im Sinne einer Handelsbetriebslehre für Handelsschulen, Handelshochschulen und zur Selbstbelehrung, bearb. von H. GROSSMANN, 13. Auflage, 3. Auflage der Neubearbeitung. Fachverlag Dr. M. GEHLEN, Leipzig 1920, 436 S.

MARGGRAFF, R./REIN, C., Kaufmännische Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre für Handelslehranstalten, Verlag G. WINTERS Buchhandlung, F. QUELLE Nachfolger, Bremen 1927, 241 S.

EBELING, P./ECKARDT, P., Kleine Handelskunde, Zehnte Auflage, Verlag B.G. TEUBNER, Leipzig und Berlin 1930, 165 S.

POHLMEYER, A., Betriebswirtschaftslehre. Neu herausgegeben von A. POHLMEYER und K. KRIETSCH, B: Große Ausgabe, 11. Auflage, G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1936, 232 S.

FINDEISEN/GROSSMANN, Grundriß der Handelswissenschaft. Im Jahre 1875 begründet von Prof. C.F. FINDEISEN. Fortgeführt seit der 11. Auflage und als Wirtschaftslehre der kaufmännischen Unternehmung bearbeitet von Prof. H. GROSSMANN. Neunzehnte, neugestaltete Auflage. Verlag Dr. M. GEHLEN in Leipzig und Berlin, 1936, 300 S.

KRUSE, L., Betriebswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen. Erster Teil. Zweite veränderte Auflage, WINKLERS Verlag(Gebr. GRIMM) Darmstadt, 1937, 138 S.

KRUSE, L., Betriebswirtschaftslehre für Wirtschaftsschulen. Zweiter Teil. WINKLERS Verlag (Gebr. GRIMM) Darmstadt, 1937, 144 S.

PFEIL/OTTO (Hrsg.), Das Grundwissen des Bankkaufmanns, Schriftleitung: G. LEVERENZ, Eine Einführung in die Bankbetriebslehre und die allgemeine Wirtschaftslehre, G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1939, 232 S.

POHLMEYER, A., Betriebswirtschaftslehre. Neu herausgegeben von A. POHLMEYER und K. KRIETSCH, A: Kurzausgabe. Dreizehnte Auflage. G.A. GLOECKNER, Verlagsbuchhandlung in Leipzig, 1943, 128 S.

KRUSE/HEUN, neu bearbeitet von J. JÄGER, Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 25. Auflage. Darmstadt 1949, 200 S.

FINDEISEN/GROSSMANN, neu bearbeitet von W. LÖBNER, Grundriß der Betriebswirtschaft, 28. neubearbeitete Auflage, Dr. M. GEHLEN Verlag, Bad Homburg v.d.H.-Mainz 1950, 267 S.

KRUSE/HEUN, Betriebswirtschaftslehre, Hauptausgabe, neubearbeitet von J. JÄGER und H. HEUN, 34. Aufl., WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1956, 544 S.

SECURIUS/MITTENDORF/PREY, Betriebslehre für den Güterverkehr und für die Spedition, 6. Auflage, Dr.M. GEHLEN Verlag, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Bonn-Zürich 1958, 312 S.

FRITSCH, A. (Lektorat), Kaufmännische Betriebslehre, Hauptausgabe, 3. Auflage, Europa-Lehrmittel oHG, Wuppertal o.J. (ca. 1958), 523 S.

DOLATA, E., Arbeite betriebswirtschaftlich, I. Teil, 3. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich o.J., 160 S.

DOLATA, E., Arbeite betriebswirtschaftlich, II. Teil, 2. erw. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1959, 148 S.

ZEIGER-RIETDORF, Betriebswirtschaftskunde - Industrie -, 10. Aufl., Darmstadt 1960, 262 S.

GÖTZ (Hrsg.), Kaufmännische Betriebswirtschaftskunde, 2. durchg. Auflage, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1962, 292 S.

WAGNER-JUNGE, Wirtschaftslehre des Kreditwesens, 17. Aufl., Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1962, 424 S.

COMPTER, W., Bankbetriebslehre. Ein Lehrbuch für Kaufleute in Kreditinstituten, Darmstadt 1963, 319 S.

KRUSE/HEUN, neubearbeitet von J. JÄGER, Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe, 154., überarbeitete Auflage, Darmstadt 1964, 242 S.

KOTTMANN, E., Kaufmännischer Schriftverkehr, 19. durchgesehene Auflage, Wolfenbüttel 1968.

KRUSE/HEUN, neubearbeitet von J. JÄGER und K. F. ERBACH, Betriebswirtschaftslehre, kurzausgabe, 163., durchgesehene Auflage, Darmstadt 1968, 288 S.

SPREER/VOLLMANN, Allgemeine Betriebslehre der Unternehmung, 4. Aufl., Rinteln und München o.J. (ca. 1970), 295 S.

MEIER, E., 666 Situationsaufgaben aus der Wirtschafts-, Rechts- und Sozialpraxis, 6. neubearb. Auflage, Rinteln und München o.J. (ca. 1970), 160 S.

METZNER, U., Das Recht im Wirtschaftsleben, Kinteln-München 1972.

WEBER, E., Bürgerliches Recht für das Wirtschaftsleben, 8. Aufl., Wolfenbüttel 1973, 297 S.

WEBER, E., Grundzüge des Handelsrechts, 6. Auflage, Wolfenbüttel 1973, 132 S.

FINDEISEN/GROSSMANN/PREITZ, Grundriß der Wirtschaftslehre, bearbeitet von O.PREITZ, W. HOFFMANN, H. NOBEL unter Mitwirkung von H. PERCZYNSKI, W. STIEHLER, D. VOIGT, 47. durchgesehene Auflage, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1973, 464 S.

Als Schwerpunkte für die Mikroanalysen wurden gewählt:

FRITSCH, A. (Lektorat), Kaufmännische Betriebslehre, Kurzausgabe. Bearbeitet von Lehrern an kaufmännischen Berufsschulen, Wirtschaftsschulen, Höheren Handelsschulen und Wirtschaftsgymnasien. 10. Auflage, Verlag Europa-Lehrmittel, Wuppertal o.J. (ca. 1971), 260 S., benutzte Abkürzung: FRITSCH, aaO.

KRUSE/HEUN, Betriebswirtschaftslehre, Kurzausgabe. Neubearbeitet von J. JÄGER, K. F. ERBACH unter ständiger Mitarbeit weiterer Fachleute aus Schule und Praxis. 168., durchgesehene Auflage, WINKLERS Verlag Gebr. GRIMM, Darmstadt 1973, 288 S., benutzte Abkürzung: KRUSE/HEUN, aaO.

SCHÖTZ/RIEDEL, Der kaufmännische Betrieb und seine Arbeit. Bearbeitet von C. KÜNNEKE, W. SCHÖTZ. M.G. SUPPELNA, 16. Auflage, HECKNERS Verlag, Wolfenbüttel 1973, 269 S., benutzte Abkürzung: SCHÖTZ/RIEDEL, aaO.

8.1.4. Bücher der Gemeinschaftskunde mit rechtskundlichem Inhalt

FREDE/KOLLNIG, Freiheit und Verantwortung, Stuttgart 1956

DEUSCHLE/HOEFER/SCHADE, Der Staat sind wir, 5. Auflage, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1964.

AMANN/KELLNER, Gemeinschaftskunde, Hauptausgabe, 44. Auflage, Darmstadt 1965.

BECKERT, H., Staatsbürger von morgen, 27. Auflage, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1965.

BORNSCHEIN/LAMPE, Bürgerkunde, Ausgabe NW, 29. Auflage, Wolfenbüttel 1968.

FRANK, W., Mensch und Gemeinschaft, 21. Auflage, Kinteln-München o.J.

8.2. Enzyklopädien, Handwörterbücher, Lexika

APEL-LUDZ, Philosophisches Wörterbuch, 5., völlig neubearbeitete Auflage, Berlin 1958.

BECKERATH v. u.a. (Hrsg.), Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Stuttgart-Tübingen-Göttingen 1956 - 1965.

BERNSDORF, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969.

Bibliographisches Institut Mannheim, Der Große Duden, Band I, Mannheim 1973, ebenso Ausgabe Mannheim 1967.

BROCKHAUS Enzyklopädie, 17. Auflage, Wiesbaden 1970.

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogig Münster u.a. (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg i.B. 1930 - 1932.

Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik u.a. (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik, Freiburg, Basel und Wien 1962 - 1964.

Deutscher Sparkassen- und Giroverband Bonn (Hrsg.), Kleines Wirtschaftslexikon, I. Fachbegriffe der Geldwirtschaft, Stuttgart 1966.

GROOTHOFF/STALLMANN (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961.

HEHLMANN, W., Wörterbuch der Pädagogik, 7., neubearbeitete Auflage, Stuttgart 1964.

HOFFMEISTER, J., Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Auflage, Hamburg 1955.

HORNEY, W., RUPPERT, J.P., SCHULTZE, W., Wissenschaftliche Beratung SCHEUERL, H., Pädagogisches Lexikon, Gütersloh 1970.

INGENKAMP/PAREY (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Weinheim-Berlin-Basel 1970 - 1971.

KLEINERT u.a. (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik, Bern 1950 - 1952.

NICKLISCH, H. u.a. (Hrsg.), Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Stuttgart 1956.

NOHL-PALLAT (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Berlin-Leipzig 1928 - 1933.

REIN, W. (Hrsg.), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1903 - 1911.

RÖMPP, H., Chemie-Lexikon, 6. völlig neubearb. Auflage, Stuttgart 1960.

SCHISCHKOFF, G. (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart 1961.

SCHLIEPER, F., Handwörterbuch der Berufserziehung, Köln 1964.

SCHMID, K.A. u.a. (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Gotha 1859 - 1875.

SCHWARTZ, H., Pädagogisches Lexikon, Bielefeld und Leipzig 1929.

SPECK, J./WEHLE, G., Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, München 1970.

VEB - Deutscher Verlag der Wissenschaften, Pädagogische Enzyklopädie, Berlin 1963.

WEFELMEYER, R./WEFELMEYER, H., Lexikon der Berufsausbildung und Berufserziehung, Wiesbaden 1959.

WILLMANN-Institut München - Wien u.a. (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik - Neue Ausgabe - Freiburg, Basel, Wien 1970.

ZÖPFL, H., u.a. (Hrsg.), Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik, Donauwörth 1970.

8.3. Kommentare, Handbücher, Sammelbände

ACHTENHAGEN, F. / MEYER, H.L., Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

ANSCHÜTZ, G., Die Verfassung des Deutschen Reichs, 14. Auflage, Bad Homburg v.d.H. 1960.

BAUMBACH/DUDEN, Handelsgesetzbuch (Kommentar), 19. Auflage, München 1971.

BAUMGÄRTNER, A.C. (Hrsg.), Lesen - Ein Handbuch, Hamburg 1973.

BECK, H., Kommentar zum Gesetz über die Deutsche Bundesbank, Mainz-Gonsenheim/Düsseldorf 1959.

BICKEL, H., Handels- und Gesellschaftsrecht, Stuttgart 1962.

BLÄTTNER, KIEHN, MONSHEIMER, THYSSEN: Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960.

BLUMENTHAL, A., OSTERMANN, W. (Hrsg.) in: HEIMANN-OTTO-SCHULZ, Unterricht - Analyse und Planung, 3. Auflage, Hannover 1968.

BURKHARDT, H., Das Wechsel- und Scheckrecht, Flensburg 1958.

CAPELLE, K.-H., Handelsrecht, 2. Auflage, München und Berlin 1952.

DERBOLAV, J., und ROTH, H. (Hrsg.), Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959.

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.), Berufsausbildung 1963, Heft 86, Bonn 1963.

EBEL, K., Die staatlichen Handelsschulen der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 1954.

FABRICIUS, F., Grundbegriffe des Handels- und Gesellschaftsrechts, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1967.

HELMERS, H. (Hrsg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969.

HEUMANN, H. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtshilfen, Beurteilung und Verwendung von Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, Essen 1957.

KLAFKI u.a. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Eine Einführung, 3. Auflage, Frankfurt 1971.

KOCHAN, D.C. (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1970.

KÖNIG, R. (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1969.

KÖNIG-PLISCHKE, Deutsche Rechtsfibel, Regensburg 1971.

KÜHNE, A., Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 2. erw. Auflage, Leipzig 1929.

LÖBNER, PFEIFFER, SCHMITZ, SCHRADER (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt 1963.

LÜCKERT, H.R., und Mitarbeiter: Beiträge zur Psychologie der Gegenwartsjugend, München/Basel 1965.

MALETZKE, G. (Hrsg.), Einführung in die Massenkommunikationsforschung, Berlin 1972.

MASS/NISCHK, Das Bürgerliche Gesetzbuch, Braunschweig 1952.

MESSNER, R./RUMPF, H., Didaktische Impulse, Wien 1971.

OPPHOLZER, S. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, München 1966.

PALANDT, Bürgerliches Gesetzbuch, Kommentar, 26. Auflage, München und Berlin 1967.

PEEGE, J. (Hrsg.), Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz, Mainz 1970.

PLETICHA, H. (Hrsg.), Lettern - Bücher - Leser, 1. Auflage, Würzburg 1970.

REHFELDT, B., Wertpapierrecht, 3. Auflage, München und Berlin 1955.

ROBINSOHN (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart-Düsseldorf 1972.

ROTH, L. (Hrsg.), Effektiver Unterricht, München 1972.

RUTT, T. u.a.: Schule und Medien, Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Folge IV, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974.

SCHALLENBERGER, E.H. in der Reihe "Zur Sache Schulbuch": Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, Band I,

Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse, Band II,

Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse, Band III.
Ratingen-Kastellaun 1973. Band IV steht noch aus.

SCHALLER, K., WODRASCHKE, G., Information und Kommunikation, Hamburg 1968.

SCHEIBE, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule, Band II, Bad Heilbrunn 1965.

TYMISTER, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik und Erziehungswissenschaft, Paderborn 1971.

WULF, C. (Hrsg.): Evaluation - Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen -, München 1972.

ZIEGLER, A.: Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Leipzig 1916.

Nachtrag:

DÖRING, K.W. (Hrsg.): Lehr- und Lernmittelforschung, Weinheim-Berlin-Basel 1971.

DÖRING, K.W. (Hrsg.): Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln, Weinheim-Berlin-Basel 1971.

8.4. Sachbücher einschl. Spezialstudien

ABRAHAM, K.: Wirtschaftspädagogik - Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung, Heidelberg 1960.

AEBLI, H.: Psychologische Didaktik, 4. Auflage, Stuttgart 1970.

ALLGAYER/GEIGANT/HOLUB/SCHNABL/SOBOTKA/STEEB, Der Milliardenkreislauf, Volkseinkommen und Volksvermögen, München-Wien 1972.

ANTONY, E., Arbeitserziehung in der Berufsschule, 2. verb. und erweiterte Auflage, Darmstadt 1957.

ASHAUER, G., Die privaten Handelslehranstalten in der Bundesrepublik Deutschland, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Frankfurt, Frankfurt 1965.

AURICH, E.: Der Beruf des Diplom-Handelslehrers, Standesgeschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation, dargestellt auf Grund einer Untersuchung in Niedersachsen, Diss. der WiSo-Fakultät Hamburg, Hamburg 1967.

BALLAUFF, T.: Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970.

BAUMGARDT, J.: Die kaufmännische Grundbildung, Freiburg 1959.

BEINKE, L.: Die Handelsschule, Eine bildungssoziologische Analyse, Düsseldorf 1971 (Diss. Münster).

BENFER, H., Buch und Bild in Erziehung und Unterricht, Bochum 1950.

BERG, K.: Wie bilanziert der Kaufmann? Einführung in die Technik der Jahresabschlüsse, Sonderbilanzen und Bilanzkritik nach dem neuen Handels- und Steuerrecht. 6. Auflage, Hamburg 1942.

BERLINER, M.: Schwierige Fälle und Allgemeine Lehrsätze der kaufmännischen Buchhaltung. 9. und 10. verbesserte und vermehrte Auflage, Hannover 1929.

BLANKERTZ, H., Theorien und Modelle der Didaktik, 6. überarbeitete Auflage, München 1972.

BLÄTTNER, F., Geschichte der Pädagogik, 10. Auflage, Heidelberg 1961.

BÖCKEL, J./HOEPFNER, F.G., Moderne Kostenrechnung, lernpsychologisch aufbereitet, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1972.

BOHUSCH, O., KOPP, F., Schulreform als Revision der Lehrpläne, München 1971.

BOLLNOW, O.F., Sprache und Erziehung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1966.

BORCHARD, H.H.: 50 Jahre Preussisches Ministerium für Handel und Gewerbe 1879 - 1929, Berlin 1929.

BOTT, K.: Die Buchhaltung des Kaufmanns, neunte, erweiterte Auflage, Hamburg 1940.

BRIM, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963.

BRINKMANN, M.: Über die Schulung der Beobachtung und ihre Bedeutung insbesondere für die Arbeitsschule, Diss. Göttingen 1927.

BUCHER, T.: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel, Einsiedeln-Zürich-Köln 1967.

BUTZE, F.: Der Wert der Buchhaltung als Bildungsgut der wirtschaftsberuflichen Schulung, Diss. der Handels-Hochschule Leipzig, Leipzig 1936.

BURGHARDT, H.D., Geld und Währung, 3. Auflage, Frankfurt-München-Berlin 1971.

CAESAR, P., Sozialversicherung, Stuttgart-Düsseldorf 1958.

CARELL, E., Allgemeine Volkswirtschaftslehre, München 1951.

CASTNER, H., CASTNER, T.: Emanzipation im Unterricht, Didaktik und Methodik einer Wirtschafts- und Gesellschaftslehre, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1972.

CORRELL, W.: Einführung in die pädagogische Psychologie, 3. Auflage 1969, Donauwörth 1969.

CORRELL, W.: Lernpsychologie, Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, 3. Auflage, Donauwörth 1964.

CORRELL, W.: Pädagogische Verhaltenspsychologie, Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung, 3. Auflage, München/Basel 1969.

DAUENHAUER, E.: Der Anfangsunterricht der Wirtschaftsschulen, 2. Auflage, Rinteln und München 1970.

DAUENHAUER, E.: Kategoriale Didaktik, Rinteln 1969.

DAUENHAUER, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich 1973.

Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Übersicht über die soziale Sicherung, Bonn 1970.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70 - Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Auflage, Bonn 1970.

Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Berufsausbildung 1966/67, Heft 104, Bonn 1967.

DIECKMANN, J.: Pädagogische Soziologie, Zur Erziehungs- und Schulsoziologie, Heidelberg 1970.

DIEDERICH, H., Allgemeine Betriebswirtschaftslehre I, Stuttgart/Düsseldorf 1972.

DÖRING, K.W.: Lehr- und Lernmittel, Zur Geschichte und Theorie unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitsmittel, Weinheim-Berlin-Basel 1969.

DORSCHEL, A.: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung, Freiburg 1960.

DÖRSCHEL, A.: Die Berufsschule unserer Zeit, Ratingen 1967.

DÖRSCHEL, A.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Berlin/Frankfurt 1960.

DOLCH, J., Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4., verb. Auflage, München 1963.

DOLCH, J., Lehrplan des Abendlandes, Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, 2. Auflage, Ratingen 1965.

ECKARDT, P.: Berufsbildung und Beruflich bildendes Schulwesen, München-Pasing 1952.

ECKES, K.: Schule zwischen Auslesen und Fördern, Bad Heilbrunn 1971.

EIBL-EIBESFELD, I., Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung - Ethologie, München 1967.

EICHHORN, P.: Struktur und Systematik kommunaler Betriebe, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1969.

ENGELMAYER, O.: Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule, München 1970.

ENGELMAYER, O.: Menschenführung im Raum der Schulklasse, Psychologische Grundlegung einer pädagogischen Führungslehre, München 1968.

ERBACH, K.F.: Berufsbild und Lehrplan in der kaufmännischen Berufserziehung, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Frankfurt, Darmstadt 1959.

ESCARPIT, R.: Die Revolution des Buches, Gütersloh 1967.

FENNEL, W.: Die kaufmännisch-wirtschaftliche Erziehung und Bildung in Vergangenheit und Gegenwart, Langensalza-Berlin-Leipzig 1934.

FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, 6. Auflage, Stuttgart 1966.

FOHRBECK, K./WIESAND, J.A./ZAHAR, R.: Heile Welt und Dritte Welt - Medien und politischer Unterricht, Opladen 1971.

FREY, K.: Der Bildungsauftrag der Realschule, 2. Auflage, Weinheim-Berlin-Basel 1969.

FRÖHNER, R., Das Buch in der Gegenwart, Gütersloh 1961.

FUHRMANN, M.: Das systematische Lehrbuch. Ein Beitrag zur Geschichte der Wissenschaften in der Antike, Göttingen 1960.

GABELE, P. : Pädagogische Epochen im Abbild der Fibel, München-Frankfurt-Berlin-Hamburg, 1. Auflage 1962.

GABELE, P.: Arbeitsmittel und Lehrprogramme. Ein Handbuch, Stuttgart 1968.

GAUDIG, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, 5. Auflage, Breslau 1928.

GEIGER, T.: Demokratie ohne Dogma, München o.J.

GEISSLER / PLOCK: Hausaufgaben - Hausarbeiten, Bad Heilbrunn 1970.

GILOW, H.: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts, im Zusammenhange mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt, Berlin 1906.

GOLAS, H.: Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftskundeunterrichts, Diss. der WiSo-Fakultät der FU Berlin, Berlin 1969.

GOLAS/LEHMANN: Eine Analyse betriebswirtschaftskundlicher Lehrmeinungen und Lehrbücher, Berlin 1970.

GRIPPER, H.: Denken ohne Sprache, Düsseldorf 1971

GRÖMMINGER, A.: Die deutschen Fibeln der Gegenwart, Weinheim 1970.

GÜRTLER, M.: Einführung in die Versicherungsbuchhaltung, 3. Auflage, Weißenburg 1952.

GUTENBERG, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre.

GUTENBERG, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Erster Band: Die Produktion, 4. Auflage, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958.

Zweiter Band: Der Absatz, 3. Auflage, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1959.

Dritter Band: Die Finanzen, Berlin-Heidelberg-New York 1969.

GUYER, W.: Wie wir lernen, 3. Auflage, Erlenbach-Zürich-Stuttgart 1960.

HAGENMÜLLER, K.F.: Bankbetrieb und Bankpolitik, Wiesbaden o.J.

HECKEL, H./SEIPP, P.: Schulrechtskunde, Berlin-Neuwied-Darmstadt 1957.

HEIMERAN, E.: Grundstück gesucht, Copyright 1947/1950, München o.J.

HEINDL, K.: Methodik des kaufmännischen Unterrichts, München 1960.

HEINEL, J.: Die deutsche Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher, Braunschweig 1962.

HEINRICHS, H.: Lehr- und Lernmittel, Schlüchtern 1972.

HENNIG, K.W.: Grundzüge der doppelten Buchführung, Hannover 1947.

HENTIG v., H.: Lernziele der Gesamtschule, 3. Auflage, Stuttgart 1971.

HEUBAUM, H.: Betriebswirtschaftslehre für Praktiker, 2. Auflage, Herne-Berlin 1968.

HILLIGEN, W.: Didaktische und methodische Handreichungen zur politischen Bildung und Sozialkunde, 3. Auflage, Frankfurt 1966.

HIRZEL, R.: Der Dialog. Ein literarhistorischer Versuch, 1. und 2. Teil, Leipzig 1895.

HOFFMANN, E.: Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, Bielefeld 1962.

HOFFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, 4. neu bearb. Auflage, Stuttgart 1966.

HOLSTEIN / BÜTTNER: Die Erfassung von Unterricht durch Analyse, Ratingen 1972.

HOLSTEIN, H.: Zur Medienabhängigkeit des Schulunterrichts, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1973.

HUBER, F.: Allgemeine Unterrichtslehre im Abriß, Bad Heilbrunn 1957.

Institut für Informationstraining GmbH: Rationelles Lesen, Programmiertes Übungsbuch zum Fernsehkurs, Frankfurt 1971.

KALLWASS, W., Juristisches Lernbuch, Köln 1958.

KALVERAM, W., Bankbetriebslehre, Wiesbaden 1950.

KLAFKI, W., SCHULZ, W., KAUFMANN, F.: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 4. Auflage, Weinheim-Berlin-Basel 1970.

KAWERAU, S.: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher, vor allem seit 1923, Berlin 1927.

KERSCHENSTEINER, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, München-Düsseldorf 1953.

KESSELRING, M.: Abriß der allgemeinen Psychologie, Bad Heilbrunn 1956.

KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 8./9. Auflage, Weinheim 1967.

KLAFKI, W., KIEL, G., SCHWERDTFEGER, J.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Heidelberg 1964.

KNABE, K.: Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart, Leipzig 1910.

KNORK, O.: Der kaufmännische Unterricht, Berlin 1913.

KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, eine soziologische Studie, Stuttgart 1963.

KOPP, F.: Das Schulbuch im Unterricht der Volksschule, Donauwörth o.J.

KONNEKER, W.: Die Deutsche Bundesbank, Frankfurt 1967.

KONNEKER, W.: Über das Geld und seine Verwaltung, Wiesbaden o.J.

KÖSER, R., und PFISTERER, H., Die Notenbank, ihre Aufgaben und Instrumente, Stuttgart 1969.

KONZ, S.: Die Entwicklung der kaufmännischen Fachliteratur bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, Diss. der WiSo-Fakultät der Universität Köln, Bergisch Gladbach 1926.

KOZDON, B.: Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht? Bad Heilbrunn 1974.

KRÜGER, A., Das Buch - Gefährte eurer Kinder, Stuttgart 1954.

KRUMM, V.: Wirtschaftslehreunterricht, Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Schriftenreihe Gutachten und Studien, Band 26, Stuttgart 1973.

LEHMANN, H.: Allgemeiner Teil des Bürgerlichen Gesetzbuches, 9. Auflage, Berlin 1955.

LEMMERMANN, H.: Lehrbuch der Rhetorik, München und Wien 1962.

LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971.

LOCHNER, H.: Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts, 2. Auflage, Rinteln 1968.

LÖCKEN, H.: Wirtschaftskunde für Verwaltungsklassen, Darmstadt 1969.

LOTZE, H., Das Buch in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1961.

LÜCKE, P.R.: Das Schulbuch in der Sowjetzone - Lehrbücher im Dienst totalitärer Propaganda, 10. Auflage 1964, Hrsg.Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen.

LÜDTKE, H.: Freizeit in der Industriegesellschaft, Opladen 1972.

MALETZKE, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963.

MASKUS, R.: Zur Geschichte der Mittel- und Realschule, Bad Heilbrunn 1966.

MELLEROWICZ, K.: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 1. Band, 9., unveränderte Auflage, Berlin 1956.

MERTENS, P., PLÖTZENEDER, H., Programmierte Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, Band 1: Institutionenlehre, Wiesbaden 1972.

MEYERHOFF-PUNDER-SCHÄFER, Schulverwaltungs- und Schulfinanzgesetz Nordrhein-Westfalen, 2. neubearbeitete Auflage, Köln 1968.

MICHEL, G.: Schulbuch und Curriculum. COMENIUS im 18. Jahrhundert, Ratingen-Kastellaun 1973.

MIELCKE, K.: 1917 - 1945 in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik, Hannover 1961.

MODEL-CREIFELDS: Staatsbürgertaschenbuch, 11. Auflage, München 1972.

MÜLLER, K.: Die Buchherstellung, Wiesbaden 1960.

MÜNCH, J.: Berufsbildung und Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 1971.

MUTH, J.: Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten, Bad Godesberg 1962.

NITZSCHKE, V.: Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil II, Schulbuch-Analyse, Frankfurt 1966.

OBERLACK, A.: Schulbücher unter dem Dreschflegel, Bad Godesberg 1965.

OBST-HINTNER: Geld-, Bank- und Börsenwesen, 35. Auflage, Stuttgart 1963.

Organisation der Vereinten Nationen fuer Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO): Handbuch für die Neugestaltung von Schulbuechern und Lehrmitteln im Sinne einer internationalen Verständigung, Paris 1951.

ORTLIEB / DÖRGE, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Modellanalysen politischer Probleme, Band I, 4. Auflage, Opladen 1969.

ORTLIEB / DÖRGE, Wirtschaftsordnung und Strukturpolitik, Modellanalysen - Band II, 2. Auflage, Opladen 1970.

PAULSEN, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Stuttgart 1966.

PENNDORF, B.: Geschichte der Buchhaltung in Deutschland, Leipzig 1913.

PLANER, G./ RAMM, K.: Das Arbeitsmittel in der Volksschule, Theorie und Praxis, Ansbach 1958.

PLATTE, H.K.: Die Miterzieher, Versuch zur Entstehungsgeschichte, München 1967.

PLATTE, H.K.: Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1974.

PLATTE, H.K.: Soziologie der Massenkommunikationsmittel, München/Basel 1965.

PLATTE, H.K.: Wirtschafts- und Arbeitslehre. Eine wertende Bibliographie, Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf o.J.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Gesellschaftliche Daten 1973, 2. Auflage, Stuttgart 1974.

PROSI, G.: Ökonomische Theorie des Buches, Düsseldorf 1971.

PRITZKOLEIT, K.: Auf einer Woge von Gold, München-Zürich 1964.

RAMM, T.: Einführung in das Privatrecht, München 1969.

REETZ / WITT: Berufsausbildung in der Kritik - Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre, Cuxhaven 1973. Hrsg. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft in Hamburg.

REETZ / WITT: Berufsausbildung in der Kritik - Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre, einführende Kurzfassung, Cuxhaven o.J. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft Hrsg.

REINHARDT, E.: Der Unterricht in Betriebswirtschaftslehre und Schriftverkehr, Darmstadt 1961.

REINHARDT, E.: Ökonomische Aspekte des Lehrens und Lernens, Darmstadt 1970.

RITTERSHAUSEN, H.: Wirtschaft. Das Fischer Lexikon, Frankfurt 1958.

RITZ/FRÖHLICH, G.: Weltsicht und Weltverständnis im Lesebuch der Volksschule, Weinheim 1969.

ROBINSOHN, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 3. Auflage, Neuwied-Berlin 1971.

ROEDER, P.M.: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der Höheren Schule, Weinheim 1961.

ROHRS, H., Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968.

RÖLKE, S.: Methodik der Betriebswirtschaftskunde, Bad Homburg v.d.H.-Berlin-Zürich, 2. Auflage 1970.

ROMMEL, H.: Das Schulbuch im 18. Jahrhundert, Wiesbaden-Dotzheim 1968, Hrsg. BALLAUFF, HEITGER, SCHALLER.

ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Auflage, Hannover 1970.

RUTT, T., SCHMACK, E.: Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Folge II - Lernzielforschung -,Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1973.

SATTLER, J.: Die französische Revolution in europäischen Schulbüchern, Braunschweig 1959.

SCHÄFER, K.H., SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.

SCHALLENBERGER, H.: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933, Ratingen 1964.

SCHEIBNER, O.: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, 4. Auflage, Heidelberg 1955.

SCHMACK, E.: Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten, Ratingen 1960.

SCHMACK, E.: Die Grundschule - Entwicklung und Auftrag, Ratingen-Wuppertal-Kastellaun 1970.

SCHMACK, E.: Die Zweite Staatsexamensarbeit. Grundsätzliche Erörterungen über Inhalt und Gestalt, Wuppertal 1969.

SCHMACK, E.: Junge Lehrer in der Schulwirklichkeit, Ratingen 1963.

SCHMACK, E.: Modernes Schulleben. Begründung und Gestalt, Ratingen 1966.

SCHMIDTS, L.: Lerne Lesen, lerne Schreiben, lerne Reden, Frankfurt 1955.

SCHMÖLDERS, G.: Geldpolitik, Tübingen und Zürich 1962.

SCHIEFELE, H.: Schule und Begabung, München 1971.

SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg 1963.

SCHLIEPER, F.: Allgemeine Unterrichtslehre für Wirtschaftsschulen, 2. Auflage, Freiburg 1957.

SCHLIEPER, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik, Coesfeld 1951.

SCHNEIDER, F.: Einführung in die Erziehungswissenschaft mit bersonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten, 2. verb. Auflage, Graz-Wien-Köln 1953.

SCHNEIDER, G.: Unterrichtslehre für Betriebswirtschaftskunde an Handelsschulen, Darmstadt o.J. (ca. 1972).

SCHRÖDER, C.A.: Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit, jur. Diss. Bonn, Braunschweig 1961.

SCHRÖTER, G.: Objektivierung des Unterrichts, 2. Auflage, Braunschweig 1968.

SCHUDDEKOPF, O.E. (Hrsg.): Die internationale Schulbucharbeit - Eine Bibliographie, Braunschweig 1955.

SCHUDDEKOPF, O.E.: Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945 - 1965. Braunschweig 1966.

SCHULZ, H.F.: Das Schicksal der Bücher und der Buchhandel, Berlin 1952.

SIEBERT, H.: Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD, Hamburg 1970.

SILBERMANN, A. /KRÜGER, U.M.: Abseits der Wirklichkeit - Das Frauenbild in deutschen Lesebüchern, Köln 1972.

SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters, 20. Auflage, Heidelberg 1949.

STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, 15. Auflage, München 1970.

STÖRIG, H.J. (Hrsg.): Wirtschaft - ein Entscheidungsbereich, Frankfurt-Berlin-Bonn-München 1966.

STÖRIG, H.J. (Hrsg.): Wirtschaft - ein Entscheidungsbereich, Handbuch für Lehrer, München 1966.

TAUSCH, R. / TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie, Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung, 6. erg. Auflage, Göttingen 1971.

THIERGARD, U.: Die Arbeit mit dem Lesebuch im fünften und sechsten Schuljahr, Hannover 1970.

TILLE, J.: Allgemeine Unterrichtslehre, Wien 1950.

TOLLKÖTTER, B.: Berufsbildung in Gegenwart und Zukunft, Weinheim 1968.

UEBERHORST, W.: Die wirtschaftliche Betätigung der Gemeinden, Herford 1974.

V.o.: Das deutsche Schulbuch 1945 - 1950, Limburg 1951.

V.o.: Die geschichtliche Entwicklung der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen Altena-Lüdenscheid, Lüdenscheid 1949.

V.o.: 60 Jahre Kaufmannsschule Hagen 1891 - 1951, Zum Wiederaufbau der Kaufmannsschule der Südwestfälischen Industrie- und Handelskammer, Hagen 1952.

V.o.: 75 Jahre Kaufmannsschule Hagen 1891 - 1966.

Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Unterrichtswesen, V.o.: Errichtung von Handelsschulen, Band 16, Braunschweig 1900.

VOLLSTEDT, H.: Die Darstellung der Reformation und der Gegenreformation in deutschen Schulgeschichtsbüchern des 19. und 20. Jahrhunderts, Mainz 1969.

WASEM, E.: Medien der Schule - Impulse für moderne Lehr- und Lernmittel, München 1971.

WEBER, E.: Die Freizeitgesellschaft und das Buch. Literaturpädagogische Aufgaben der Schule, München 1967.

WEBER, E.: Literaturgeschichte der Handelsbetriebslehre, Tübingen 1914.

WEBER, F.S.: Kompendium der Nationalökonomie, 4. Auflage, Düsseldorf 1957.

WEIMER / WEIMER: Geschichte der Pädagogik, Berlin 1956.

WEISS, C.: Abriß der pädagogischen Soziologie, Band I: Allgemeine pädagogische Soziologie, 3. Auflage, Bad Heilbrunn 1965.

WERSIG, G.: Inhaltsanalyse, Einführung in ihre Systematik und Literatur, Berlin 1968.

WUNDT, W.: Logik, Band II: Logik der exakten Wissenschaften, Stuttgart 1907.

XOCHELLIS, P.: Die Entfaltung des wissenschaftlichen pädagogischen Denkens, Ratingen 1967.

ZABECK, J.: Johann Georg BÜSCH, Diss., Hamburg 1963.

ZIEGLER, W.: Kaufmann - Deine Prüfung! Kaufmännische Betriebslehre für Großhandel und Industrie in Frage und Antwort, 2. Auflage, Rinteln 1962.

ZIELINSKI, J.: Praktische Lehrlingsausbildung, Heidelberg 1964.

ZIELINSKI, J., SCHÖLER, W.: Methodik des programmierten Unterrichts, Ratingen 1965.

ZIMMERER, C.: Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, 2. neubearbeitete, ergänzte Auflage, Düsseldorf 1958.

ZIMMERMANN, F.: Handelsschulen, Übersicht über die Entwickelung und den gegenwärtigen Stand der Handelsschulen und höheren Handelsschulen im In- und Ausland, in: Veröffentlichungen des Verbandes für das Kaufmännische Unterrichtswesen, 8. Band, Braunschweig 1899.

ZOTTMANN, A.: Allgemeine Volkswirtschaftslehre IV (Geld und Kredit), Stuttgart-Düsseldorf 1965.

8.5. Periodika

aula

Bertelsmann-Briefe

Berufliche Bildung

Blätter für Lehrerfortbildung

Blickpunkt Schulbuch

Die Bayerische Schule

Der Merkur-Bote

Deutsche Berufs- und Fachschule

Deutsche Universitäts-Zeitung - Hochschuldienst

Die Deutsche Schule

Die Scholle

Erziehungswissenschaft und Beruf

Erziehung und Unterricht

Landtag Intern Nordrhein-Westfalen

Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksachen

Lebendige Erziehung

Lehrerrundbrief, Der

Pädagogische Rundschau

Schweizerische Lehrerzeitung
Staats- und Kommunalverwaltung
Unsere Schule
Welt der Schule
Westermanns Pädagogische Beiträge
Winklers Flügelstift
Wirtschaft und Erziehung
Zeitschrift für Pädagogik

Die Welt
Frankfurter Allgemeine Zeitung

Die Zeit

8.6. Sonstige Schriften einschließl. Rechtsvorschriften

ASSMANN/KANTEL/MITSCHKE/WILMER: Pädagogische Lehrerfortbildung, Heft 3, Merkblatt für den Unterricht, Köln 1969.

Der Bundesminister der Finanzen: AfA-Tabelle für die allgemein verwendbaren Anlagegüter, Sonderdruck.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u.a. (Hrsg.): Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens - Ideologie und Wirklichkeit, Köln o.J.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrpläne für die Zweijährige Handelsschule vom 28.2.1962.

Der Kultusminister des Landes NW - Merkblatt für Schulleiter und Lehrer vom 24.6.1969 mit Gesetz über die Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 23.5.1967.

Der Kultusminister des Landes NW, Merkblatt für Schulleiter und Lehrer zur Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 1969/70. Düsseldorf, Juni 1969.

Der Kultusminister (Hrsg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule, Schulversuch in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1969.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968.

Die Deutsche Bundesbank (Hrsg.), Geschäftsbericht für das Jahr 1973, ebenso Monatsbericht 3/74.

GIRGENSOHN, J.: Viel zu wissen ist zu wenig, Richtlinien für den politischen Unterricht, in: Dokumente und Meinungen, Heft 9/73.

HUBER, L., Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972.

Institut für Sozialforschung an der J.W. GOETHE-Universität, Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen, Kurzfassung, Frankfurt 1970.

KRUSE-HEUN, Arbeitsblätter zu ausgewählten Kapiteln der Betriebswirtschaftslehre.

KRUSE-HEUN, Lehrerheft zur Betriebswirtschaftslehre - Kurzausgabe -, Darmstadt 1965.

KRUSE-HEUN, Stoffverteilungspläne Betriebswirtschaftslehre u.a., Darmstadt, o.J. (ca. 1965).

Informationsblatt über das Verfahren der zentralen Vergabe von Studienplätzen für Studienanfänger ... des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NW v. 1.12.1972.

JUNKER, G.: Erziehung zu einsichtigem Denken und Lernen, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1968.

Lehrplan(vorschlag) für die Zweijährige Handelsschule für Betriebswirtschaftslehre mit Schriftverkehr, Rechtskunde und Kontorübungen der Freien Hansestadt Bremen.

Nachrichten der Industrie- und Handelskammer Siegen, 51. Jahrgang, 9/1972.

Präsident der Bremischen Bürgerschaft (Hrsg.), Die Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen, Bremen 1953.

RÖTHKE, W., Der Vergleich als Unterrichtshilfe, erläutert anhand von Beispielen aus der Betriebswirtschaftslehre, überarbeitet von WILMER, L. Unveröffentlichtes Manuskript aus d.J. 1962/66.

RUDER, K., Wandlung des Staatsbürgerbewußtseins im Spiegelt staatsbürgerkundlicher Unterrichtswerke (1900 - 1965), Dipl.-Arbeit (unveröffentlicht), Göttingen 1966.

Sonderdruck der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Schule ohne Leistung? Köln 1974.

STAMM, E., SIMON, H.: Politik aus leichter Hand, Bad Godesberg 1969, mit Text des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland.

Verband der Schulbuchverlage e.V., Frankfurt: Stellungnahme zum Gesetzentwurf über Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit in Nordrhein-Westfalen, o.J.

Verlag Europa-Lehrmittel (Hrsg.): Europa Fachbuchreihe für wirtschaftliche Bildung, Wuppertal 1973.

SPREER-VOLLMANN, Betriebslehre - kurz und klar (Arbeitshefte).

WILMER, L., Die Grundsätze der Arbeitsschulpädagogik und meine Erfahrungen mit ihnen im Unterricht für Betriebswirtschaftslehre, unveröffentlichtes Manuskript, 1961.

WINKLERS Verlag (Hrsg.): Winklerbücher für die Berufsausbildung, Darmstadt 1971.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 21. März 1961.

Zweite Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 16. Okt. 1963.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Laufbahn des mittleren nichttechnischen Dienstes in den Gemeinden und Gemeindeverbänden des Landes Nordrhein-Westfalen v. 21. März 1961.

Die Gesetze des Kaufmanns, Sammlung von BORKENS-KLEMT, 22. Auflage, Darmstadt 1970.

Gemeindeordnung für das Land Nordrhein-Westfalen.

Gesetz über die Deutsche Bundesbank vom 26. Juli 1957.

Gesetz über die Sparkassen sowie über die Girozentrale und Sparkassen- und Giroverbände (Sparkassengesetz) in der Fassung der Bekanntmachung v. 10.7.1970 des Landes NW.

Gesetz über das Verlagsrecht v. 19. Juni 1901.

Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz) v. 9. Sept. 1965.

Kommunalabgabengesetz für das Land Nordrhein-Westfalen v. 21. Okt. 1969.

Kreditwesengesetz v. 10. Juli 1961.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) v. 14. Aug. 1969.

1904. 107

Die Praxis

des

Kaufmännischen Rechnens.

Ein Lehrbuch für kaufmännische Lehranstalten

sowie

zum Gebrauch im Kontor.

Bearbeitet

von

Max Behm,
Ober-Buchhalter der
Reichshauptbank

Herm. Dageförde,
Städtischem Lehrer und
Leiter der I. kaufm. Fortbildungsschule

in **Berlin.**

I. TEIL.

6. Auflage.
17.—20. Tausend.

Berlin S.W.
Verlag von Hugo Spamer.
1904.

Anlage R - 1

104. Ein Vorrat Fourage reicht für 113 Pferde 30 Tage; wie lange reichen damit 92 Pferde?
105. Eine Maschine von 20 Pferdekraft braucht 92 Stunden; wieviel Stunden eine andere von 18 Pferdekraft?
106. Wieviel Mark tragen in $11^1/_2$ Monaten ebensoviel Zinsen, als 727,50 M in $4^2/_3$ Monaten?
107. Wieviel Mark Kapital tragen in 2 Jhr. 4 Mt. 10 Tg. ebensoviel Zinsen, als 462,50 M in 1 Jhr. 7 Mt. 18 Tg.?
108. Ein Eisenbahnzug (45 km per Std.) durchfährt eine Strecke in 2 Std. 12 Min.; wie lange: a. fährt ein Postwagen (8,5 km per Std.); b. geht ein Fufsgänger (5 km per Std.)?

---

109. Auf 165 kg kommen 2,85 M Spesen; wieviel auf 314,75 kg?
110. Für 6 ℔ Kaffee à 1,40 tauscht man eine minderwertige Sorte à 1,30 M ein; wieviel ℔ erhält man?
111. Eine Wandfläche ist 182 qm grofs; wieviel m Tapeten braucht man bei einer Breite von 0,95 m?
112. Bei 0,48 qm Gröfse braucht man 116 Platten; wieviel bei 0,55 qm Gröfse?
113. Wenn jemand täglich 10,50 M ausgiebt, reicht eine Summe 14 Tg; wie lange reicht dieselbe, wenn er täglich 9,60 M ausgiebt?
114. Für 36,50 M erhält man 2 Dtz. 7 Stck.; wieviel erhält man für 13,75 M?
115. 7 Röhren füllen einen Kessel in 31 Minuten; in welcher Zeit füllen ihn 13 Röhren?

C. Zusammengesetzte Regeldetri mit direkten und indirekten Verhältnissen.

Die zusammengesetzte Regeldetri hat sich mit Aufgaben zu befassen, in denen mehr als 3 Gröfsen gegeben sind; dabei ist es ohne Belang, ob es sich um 5, 7 oder mehr Gröfsen handelt. Der Geschäftsverkehr verlangt ihre Anwendung nicht allzu häufig, auch ist das Verfahren bei der Lösung dem oben gezeigten gleich. Die bei den Aufgaben eingestreuten indirekten Verhältnisse verlangen Beachtung.

Verfahren:

a. Um eine bestimmte Arbeit zu leisten, mufs eine Maschine von 20 Pferdekraft 4 Tg. à 8 Std. arbeiten; wieviel Tage braucht eine andere Maschine von 18 Pferdekraft, wenn täglich nur 7 Std. gearbeitet werden kann?

Es mufs von 20 Pferdekraft auf 18 und von einem Tag à 8 Std. auf einen à 7 Std. geschlossen worden.

$$\frac{8 \cdot 20 \cdot 4}{7 \cdot 18} \text{ Tg.} = 5^5/_{63} \text{ Tg.} = 5 \text{ Tg. } {}^{35}/_{63} \text{ Std.}$$

Aufgabensammlung
für das kaufmännische Rechnen

Ausgabe A in vier Teilen

zum Gebrauch in kaufmännischen Berufsschulen,
mittleren, höheren Handelsschulen und
verwandten Lehranstalten

von

Dr. Fr. Schulze

Studiendirektor der Öffentlichen Höheren
Handelslehranstalt Freiberg in Sachsen

und

Dr. O. Becher

Studienrat an der Öffentlichen Höheren Handelslehranstalt
und Wirtschaftsoberschule Dresden

Teil III

C. E. Poeschel Verlag, Stuttgart 1927

3. Berechnung des Einkaufspreises.

Beispiel: Ein Kaufmann will 1 dz für ℳ 48.10 anbieten. Wie hoch darf sich der Einkaufspreis stellen, wenn er beim Einkauf $1\frac{1}{2}$ % Skonto erhält, die Unkosten 5 % betragen und er $8\frac{1}{3}$ % gewinnen will?

Lösung: Der Verkaufspreis enthält zunächst, rückwärts schreitend, $8\frac{1}{3}$ % Gewinn, also $108\frac{1}{3}$ % oder $\frac{13}{12}$ Teile. Um den Gewinn zu finden, dividiere ich durch 13, d. i. ℳ 3.70 Gewinn. Diese abgezogen, ergibt den Betrag einschl. 5 % Unkosten, also 105 %, 5 % mithin den 21. Teil (ℳ 2.11). Diese abgezogen, ergibt den Nettoeinkaufspreis $= 98\frac{1}{2}$ %. Daher $1\frac{1}{2}$ % = ℳ 0.64. Diese addiert, ergibt den Bruttoeinkaufspreis. Man achte darauf, bei jedem Teilresultat sofort die Richtigkeit durch Gegenrechnung zu prüfen!

Einkaufspreis	ℳ	42.93
$-1\frac{1}{2}$ Skonto	„	0.64
	ℳ	42.29
+ 5 % Unkosten	„	2.11
	ℳ	44.40
$+8\frac{1}{3}$ % Gewinn	„	3.70
	ℳ	48.10

15) Wie hoch stellt sich der Einkaufspreis für 50 kg einer Ware, die mit ℳ 72.— verkauft werden soll, wenn bei der Berechnung zu beachten sind: $1\frac{1}{2}$ % Skonto, $2\frac{1}{2}$ % Einkaufsprovision, $6\frac{1}{4}$ % Unkosten und $12\frac{1}{2}$ % Gewinn?

16) Wie hoch muß ich den Roggen in Ostpreußen einkaufen, wenn sich in Berlin 1 t auf ℳ 180.— stellt und ich beim Einkauf 1 % Nachlaß, 2 % Provision, $4\frac{1}{2}$ % Unkosten und $6\frac{2}{3}$ % Gewinn in Betracht ziehen muß?

17) Ein Warenverkauf brachte einen Reinertrag von hfl 1576.20. Wie hoch war der Rechnungsbetrag, wenn für Verkaufsspesen $2\frac{1}{4}$ % und für Provision 2 % in Ansatz zu bringen waren?

18) Beim Verkauf eines Wechsels a/Amsterdam erhielten wir ℳ 2449.40 Reinertrag. Auf welche Summe lautete der Wechsel, wenn $1\frac{1}{2}$ ‰ Maklergebühr und $\frac{3}{4}$ % Provision (beides vom Wechselbetrag) und ℳ 17.25 bare Auslagen zu berücksichtigen waren? 1 hfl = ℳ 1.70.

19) Eine Ware soll mit 84 ℳ per 50 kg verkauft werden. Welchen Einkaufspreis müssen wir dem Kommissionär vorschreiben, (Limit geben), wenn bei der Berechnung 10 % Gewinn, $\frac{1}{3}$ % Maklergebühr und $2\frac{1}{2}$ % Provision (vom gleichen Betrage) und 4 % Unkosten zu beachten sind?

Praktische Anleitung

zur

einfachen und doppelten

Buchhaltung.

Für

Handelsschulen

sowie

für angehende Geschäftsleute.

Von

Dr. Carl Gustav Odermann,
Director der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig.

Sechste auf die neue Reichswährung basirte Auflage.

Leipzig, 1874.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Einleitung.

§. 1.

Alles, was man rechtlicherweise als Eigenthum besitzt, nennt man Vermögen, Vermögensbestand oder Besitzthum, auch Activum oder Activa, insofern es demjenigen entgegengesetzt ist, was man an Andere schuldet und mit dem Namen Passivum oder Passiva bezeichnet. Das Vermögen versteht sich eigentlich nur mit Abzug der Schulden; doch spricht man oft auch von einem reinen Vermögen, welches sich ergiebt, wenn die Passiva von den Activen abgezogen werden. Werden aber die Activa von den Passiven überstiegen, so tritt der Zustand der Insolvenz oder der Zahlungsunfähigkeit ein.

§. 2.

Insoweit ein Handels- oder anderer Geschäftsmann sein Vermögen zur Begründung und zum Betriebe eines Geschäfts benutzt, bildet dasselbe sein Handels- oder Geschäftskapital (seinen Fonds). Ein solches Kapital besteht jedoch nicht allein aus baarem Gelde, sondern überhaupt aus allem dem, was zur Begründung und zum Betriebe eines Geschäfts dienen kann, auch wirklich dazu dient, und einen in Gelde bestimmbaren Werth hat, z. B. Waaren, Wechsel, Geräthschaften, Grundstücke, ausstehende Schulden u. s. w.

§. 3.

Jedem ordnungsliebenden Geschäftsmanne mufs daran gelegen sein, von Zeit zu Zeit den Zustand seines Vermögens kennen zu lernen. Er wird sich zu diesem Ende zu einem gewissen Zeitpunkte mit der Ausmittelung und Verzeichnung desselben nach seinen einzelnen Bestandtheilen beschäftigen, oder wird, wie man sagt, seine Inventur machen.*) Das die Ergebnisse der Inventur darlegende Verzeichnifs heifst das Inventarium. (Vgl. §. 19.)

§. 4.

Das Handelskapital ist fortwährenden Veränderungen unterworfen, welche in der Regel, entweder mittelbar oder unmittelbar, bald Gewinn,

*) Art. 29 des Allg. Deutschen Handelsgesetzbuches schreibt vor, dafs der Kaufmann alljährlich ein Inventarium zu machen habe, gestattet aber, dafs alle zwei Jahre das Inventarium des Waarenlagers dann gemacht werde, wenn die Beschaffenheit des Geschäfts dessen jährliche Inventur nicht wohl zuläfst.

Sammlung kaufmännischer Lehrbücher
Herausgegeben von Dr. iur. Ludwig Huberti

1901.361

Praktischer Jahres-Abschluss

der kaufmännischen Bücher

Nach neuer leichtfasslicher Methode

zum Selbstunterricht sowie für den Unterricht in Handelsschulen

bearbeitet von

Adolph Oppenheimer

Bücher-Revisor und Lehrer der Buchführung an der »Kaufmännischen Fortbildungsschule der Aeltesten der Kaufmannschaft zu Berlin«

Preis ℳ 2,75

Verlag der Handels-Akademie Leipzig
Dr. iur. Ludwig Huberti

Anlage Bf - 7

Differenz beider Abschreibungen 1879,10 Mk. und bei grossen Werten wird die entsprechende Differenz natürlich noch grösser sein.

Inventar-Konto

Inventar-Konto

§ 58.

Zu diesem Konto werden im Gegensatz zu dem Maschinen-Konto, zu welchem alle diejenigen Maschinen zu rechnen sind welche einen festen Stand haben, diejenigen Hilfsmaschinen und Werkzeuge gerechnet, welche von Ort zu Ort in der Fabrik von dem ganzen Arbeiterpersonal benutzt werden.

Diese Gegenstände sind auch einer grösseren Abnutzung unterworfen als die Maschinen und infolgedessen wird auch die Abschreibung selbst eine höhere sein, deren Festsetzung dem Urteil des Fachmanns unterliegt.

Werkzeug-Konto

Werkzeug-Konto

§ 59.

Behandelt ebenso wie das Inventar-Konto diejenigen Hilfsmaschinen, welche von Ort zu Ort benutzt werden und auch hier wird die Abnutzung nur von dem Fachmann bestimmt werden können.

Pferde-Konto

Pferde-Konto

§ 60.

umfasst die Ausgaben für Pferde sowie der dazu gehörigen Utensilien. Dieses Konto kann auch bei der Inventur nicht in seinem vollen Werte aufgenommen werden, da alle hierzu gehörigen Teile durch die Benutzung Verlust erleiden. Dieses Konto wird auch gewöhnlich nur ein Debet haben, da im Kredit selten Buchungen zu machen sind; es würde nur dann der Fall eintreten, wenn Teile dieses Kontos wieder verkauft werden.

Die Abschreibungen auf diesem Konto sind natürlich ebenfalls den Verhältnissen entsprechend und ein bestimmter Prozentsatz ist hier nicht möglich anzugeben.

Wagen-Konto

Wagen-Konto

§ 61.

Wird genau ebenso behandelt wie vorstehendes Pferde-Konto.

Geschirr-Konto

Geschirr-Konto

§ 62.

wird genau so abgeschlossen wie Pferde-Konto und Wagen-Konto.

Sammlung von Lehrmitteln
für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen
herausgegeben von
J. Wewer, Direktor der städtischen kaufmännischen Fortbildungsschulen
in Wiesbaden

Handbuch

für den Buchführungsunterricht in kaufmännischen Schulen

herausgegeben von

J. Wewer und Werner Becker
Direktor Handelslehrer
an den städtischen kaufmännischen Schulen zu Wiesbaden

Ausgabe A: Für männliche Abteilungen

Dortmund
Druck und Verlag von Fr. Wilh. Ruhfus
1909

Das Bilanzkonto bilanziert jetzt auch und erhält die Abschlußstriche.

b) Übertragung der Verluste und Gewinne von den Erfolgskonten (gemischte Konten und reine Erfolgskonten) an das Verlust- und Gewinnkonto und vom Verlust- und Gewinnkonto an das Kapitalkonto.

Bei Verlustübertragung werden die Erfolgskonten erkannt, und das Verlust- und Gewinnkonto wird belastet. Bei Gewinnübertragung geschieht es umgekehrt.

Buchungen: 1. Wa/V-G 600.—
2. He/V-G 100.—
3. V-G/U 47.50

Nun bilanzieren auch die gemischten Konten und die reinen Erfolgskonten, und sie erhalten die Abschlußstriche.

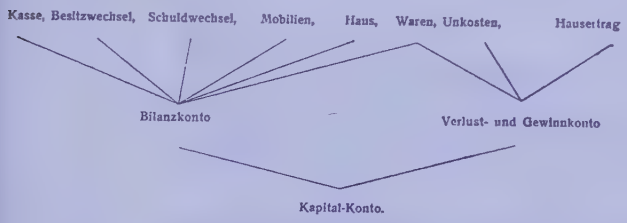
Das Verlust- und Gewinnkonto überträgt nun seinen Saldo auf das Kapitalkonto. Für Gewinn wird das Verlust- und Gewinnkonto belastet und das Kapitalkonto erkannt. Beim Übertragen eines Verlustes geschieht es umgekehrt.

Buchung: V-G/K 652.50

Das Verlust- und Gewinnkonto bilanziert nun auch und wird abgeschlossen, ebenso das Kapitalkonto.

Was weist das Kapitalkonto nun im Haben aus? (Vermögen am Anfang der Geschäftszeit und Vermehrung durch Gewinn.) Was im Soll? (Schlußvermögen.) Das Kapitalkonto ist also das ausgesprochenste Vermögens- oder Erfolgskonto. Es weist das Vermögen und auch den Erfolg in einer Summe aus.

Der Lehrer kann auch noch an der Schultafel durch eine Skizze zeigen, wie das Bilanzkonto alle Bestände, das Verlust- und Gewinnkonto alle Verluste und Gewinne aufnimmt, und wie beide dann ihre Salden an das Kapitalkonto abgeben.



An den Abschluß schließt sich unmittelbar die Eröffnung der Konten.

Gewinnermittlung, wiederholt am Geschäftsgang VIII, S. 26 ff. Unterschied der beiden Gewinnermittlungen. Welche Buchführung kennt daher nur die zwangsläufige „Verlust- und Gewinnrechnung?"

Aufgabe. Stelle zu dem Geschäftsgang der „Einfachen Buchführung" S. 2 ohne doppelte Buchführung eine Verlust- und Gewinnberechnung auf! Vergleiche ihre Entstehung mit der einer Verlust- und Gewinnrechnung nach der doppelten Buchführung! Anderer Grund für die Bezeichnung „doppelte Buchführung".

Geschäftsgang zur Übung in der doppelten Buchführung nach italienischer Form.

Hierzu soll der Geschäftsgang aus dem Tuchgeschäft (siehe S. 7 ff.) benützt werden; dadurch erübrigt sich die Führung eines Inventur- und Bilanz-, eines Waren-, Besitz- und Schuldwechselbuches. Zur Verwendung gelangen nur: Kassabuch, Memorial und Hauptbuch der doppelten Buchführung. Die Eröffnungsbuchungen gehen durch das Memorial. (Primanota, Text!) Das Hauptbuch vereinigt „tote" und „lebende" Konten.

Für die Verbuchung einiger Posten ist vorher zu wissen notwendig, wie in dem Geschäft der Warenpreis berechnet (kalkuliert) wird. Darüber folgende Angaben:

Buchführung und Kalkulation.

Unsere Tuche werden folgendermaßen berechnet:

(Beispiel von der Sendung aus Düren, siehe S. 9.)

Rechnungsbetrag 32,5 m + 32 m + 33,5 m = 98 m zu	ℳ 10,15 =	ℳ 994.70
÷ 4 % Skonto bei Barzahlung nach 3 Monaten	„	39 79
Bareinkaufspreis:	ℳ	954.91
+ besondere Unkosten (Rollg. lt. Speditionsnota, rd. 1 ₰ das m)	„	—.98
Anschaffungspreis (Einstandspreis)	ℳ	955 89
Anschaffungspreis für 98 m ÷ 1,5 m Verschnitt zu Mustern	ℳ	955.89
Anschaffungspreis für 1 m	ℳ	9.90
+ 50 % Gewinn[1])	„	4 95
Barverkaufspreis	ℳ	14 85
+ 2 % Skonto	„	—.30
Zielverkaufspreis	ℳ	15.15

Daraus ergibt sich für unsere Buchführung folgendes:

1. Die besonderen Unkosten für bezogene Waren werden auf Warenkto. Soll,
2. die allgemeinen Unkosten über Handlungsunkostenkto. verbucht.
3. Da Warenkto. Soll nur den Rechnungsbetrag und die besonderen Unkosten, also den Anschaffungs- (Einstands)preis, nachweisen soll, so müssen die den Kunden gewährten Nachlässe, Skonti, sowie die Rücksendungen anderswo verbucht werden, etwa über ein „Konto für Rücksendungen und Nachlässe".

[1] Der Kaufmann schlägt vielfach auf den Anschaffungs- oder Einstandspreis nur einen Prozentsatz, der die allgemeinen Unkosten decken und auch den Reingewinn einschließen soll. Der Aufschlag für die Umsatzsteuer soll in den obigen 50 % mit enthalten sein. Offene Abwälzung ist verboten

Stelle nach Verbuchung des Geschäftsganges das Verhältnis der allgemeinen Unkosten zu den Anschaffungskosten der Waren fest! Ergebnis? Aus welchen Gründen kann das Ergebnis des einen Monats nicht gut als Grundlage genommen werden?

Anlage Bf - 11
OBERBACH, aaO.

Lehrbuch

der

Contorwissenschaft

von

August Schiebe,
vormaligem Director der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig

I. Theil.

Die Contorwissenschaft
im engeren Sinne.

Fünfte, sehr vermehrte und verbesserte Auflage,

bearbeitet

von

Dr. Carl Gustav Obermann,
Director der öffentlichen Handelslehranstalt zu Dresden.

Grimma,
Verlag von J. M. Gebhardt.
1861.

Anlage Bwl - 12

§. 58.

Für den Betrag einer Retourrechnung kann der Wechselinhaber gegenüber seinem Regressaten, oder der Intervenient gegenüber seinem Honoraten sich auf dreierlei Weise bezahlt machen: 1) durch Belastung der laufenden Rechnung, welche der Regressat bei dem Wechselinhaber, oder der Honorat bei dem Intervenienten hat; 2) dadurch, daß der Wechselinhaber, resp. der Honorant, den Betrag der Retourrechnung bei dem Regressaten, resp. Honoraten, durch eine dritte Person erheben läßt; 3) durch eine auf den Einen oder den Andern ausgestellte Tratte, Ritratte, Rücktratte oder Rückwechsel (retrait; *redraft*; *ritratta*)[1] genannt.

Wie aber auch der Regredient sich bezahlt mache, immer ist der Regreßpflichtige nur gegen die Auslieferung des Wechsels, des Protestes und einer quittierten Retourrechnung Zahlung zu leisten verbunden. Dies bestimmt ausdrücklich Art. 54 der A. D. W.-O.

§. 59.

Die Ritratte kann ihrer Form nach eine gewöhnliche Tratte sein, so daß sich aus ihrem Inhalte nicht entnehmen läßt, daß sie zur Ausgleichung des Betrages einer Retourrechnung gezogen ist; oder sie kann Letzteres ausdrücken, wodurch sie zur eigentlichen, förmlichen Ritratte wird, wie sie namentlich in Frankreich üblich ist. Der Bezogene einer Ritratte hat dieselbe sofort zu honorieren, weshalb Ritratten in der Regel auf Sicht gestellt sein müssen; um aber im Weigerungsfalle gegen ihn wechselrechtlich verfahren zu können, muß der Inhaber der Ritratte, mag sie eine förmliche sein oder nicht, sich im Besitze der Documente befinden, auf welche sie sich gründet, also des protestierten Wechsels, des Protestes und der Retourrechnung. Diese Urkunden werden daher dem Nehmer der Ritratte entweder bei Uebergabe der letztern mit ausgehändigt, wie dies bei der förmlichen Ritratte immer der Fall ist, oder der Aussteller der Ritratte trägt dafür Sorge, daß sie sich am Zahlungsorte derselben zur Disposition des Nehmers der Ritratte finden. Darf man auf Einlösung der Ritratte rechnen, so sendet man jene Urkunden dem Bezogenen direct ein, wie dies auch geschieht, wenn keine Ritratte ausgestellt, sondern der Betrag der Retourrechnung dem Regreßpflichtigen in Rechnung gebracht wird[2].

---

[1] Folgendes sind die hierauf bezüglichen Bestimmungen der A. D. W.-O.:

Art. 53. Der Regreßnehmer kann über den Betrag seiner Forderung einen Rückwechsel auf den Regreßpflichtigen ziehen. Der Forderung treten in diesem Falle noch die Maklergebühren für Negocierung des Rückwechsels, so wie die etwanigen Stempelgebühren, hinzu. Der Rückwechsel muß auf Sicht zahlbar und unmittelbar (a dritture) gestellt werden.

[2] Vgl. Schiebe, kaufmännische Correspondenz, S. 153, Brief Nr. 178. S. 157.

Anlage Bwl - 13
SCHIEBE-ODERMANN, aaO.

Sammlung von Lehrmitteln
für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen
herausgegeben von
J. Wewer
Direktor der städtischen kaufmännischen Fortbildungsschulen in Wiesbaden

1911 g 236

Handelslehre

in Verbindung mit

Mustern und Aufgaben für den kaufmännischen Briefwechsel

Im Anschlusse an das Verfassers
Lehrbuch der deutschen Handelskorrespondenz
in Verbindung mit
Handelsbetriebslehre
für die Hand des Schülers in 3 Teilen
bearbeitet von
Direktor J. Wewer

Teil I

Dortmund 1911
Druck und Verlag von Fr. Wilh. Ruhfus

Anlage Bwl - 14

Äußer.

Warenempfehlung durch öffentliche Blätter.

Für die hiesige Stadt habe ich die
—— Haupt-Niederlage ——
des bekannten
Kronthaler Mineralwassers
übernommen.

Alle Aufträge werden schnellstens erledigt. Ich bitte, durch Postkarte oder Fernsprecher No. 180 zu verlangen.

Wiesbaden, Kirchgasse 25.

Ernst Klein,
Kolonialwaren- und Delikatessenhandlung.

Aufgaben.

a) M. Karl Winter empfiehlt große Restposten von Kleiderstoffen in allen Preislagen, für die die ganze nächste Woche Ausnahmetage mit 20 % Rabatt gelten.

b) D. Wilhelm Sommer macht auf das Eintreffen vorzüglicher sandfreier Badeschwämme zu billigen Preisen empfehlend aufmerksam.

c) G. Franz Fischer hat aus einer Konkursmasse mehrere Wagenladungen Steingutwaren erworben und gibt sie zu äußerst vorteilhaften Preisen ab.

d) E. Heinrich Stoll gibt bekannt, daß er ein ständiges Lager in echt amerikanischen Wringmaschinen mit Holzgestell unterhält, und hält sich bei Bedarf bestens empfohlen; Besichtigung seiner Verkaufsräume ohne Kaufzwang gern gestattet.

D. Prinzipal und Angestellte.

a) Der Handlungslehrling.

Belehrung.

Bei Aufnahme eines Lehrlings wird zwischen dem Lehrherrn und dem Lehrling folgendes rechtliche Verhältnis begründet. (Inneres Verhältnis.)

1. Wer ist Handlungslehrling? Handlungslehrling ist, wer in einem Handelsgewerbe zum Zwecke seiner kaufmännischen Ausbildung und zur Leistung der erlernten kaufmännischen Dienste durch Vertrag angestellt ist. Kaufmännische Dienste sind solche, zu deren Ausübung die Kenntnisse und Fertigkeiten gehören, die man in ihrer Vollendung als kaufmännische Schulung bezeichnet. Für den Vertrag ist die schriftliche Form zu empfehlen. Personen, die nicht im Besitze der bürgerlichen Ehrenrechte sind, dürfen weder

1905. 158

GRUNDRISZ

DER

HANDELSWISSENSCHAFT.

FÜR HANDELSSCHULEN UND ZUR SELBSTBELEHRUNG

HERAUSGEGEBEN VON

PROF. C. F. FINDEISEN,

† VIZEDIREKTOR DER ÖFFENTLICHEN HANDELSLEHRANSTALT ZU DRESDEN.

SIEBENTE AUFLAGE.

DRITTE NEUBEARBEITUNG, AUF GRUND DES HANDELSGESETZBUCHES VOM 10. MAI 1897

VON

RICHARD JUST,

OBERLEHRER AN DER ÖFFENTLICHEN HANDELSLEHRANSTALT ZU DRESDEN.

MIT EINEM AUSFÜHRLICHEN INHALTSVERZEICHNISSE.

LEIPZIG,
FERDINAND HIRT & SOHN.
1903.

Anlage Bwl - 16

B. IV. Gegenstände des Handelsbetriebes (Geld).

Unter dem Münzfuße eines Landes versteht man die gesetzlichen Bestimmungen darüber, wieviel gleichnamige Münz-Stücke aus einer Gewichtseinheit, dem Münzgrundgewicht oder Münzgewicht, geschlagen werden sollen, wie stark die Legierung sein soll, welches Gewicht daher, wenn hierin nach den Münzsorten ein Unterschied zu machen ist, eine bestimmte Anzahl solcher Münzstücke haben muß. Der Münzfuß wird häufig nach dem Namen des Hauptmünzstückes benannt. So in früherer Zeit der (30-)Talerfuß, nach dem 30 Taler, so auch der österreichische oder 45-Guldenfuß, nach dem 45 Gulden, und der süddeutsche oder $52^1/_2$-Guldenfuß, nach dem $52^1/_2$ süddeutsche Gulden aus einem Zollpfunde (= 500 g) feinen Silbers zu prägen waren.

Man unterscheidet auch zwischen schwerem und leichtem Münzfuße, je nachdem eine kleinere oder größere Stückzahl derselben Münzeinheiten aus dem Münzgrundgewicht geprägt wird.

Das Münzgrundgewicht bezieht sich entweder auf feines oder auf rauhes, sogen. Präge-Metall (Münzgold oder Münzsilber). Ersteres ist in Deutschland der Fall, wo das Zollpfund = 500 g das Münzgewicht ist, letzteres in Frankreich, wo das Kilogramm $^9/_{10}$ feines Gold oder Silber, und in England, wo die Troyunze Standardgold ($^{11}/_{12}$ fein) Münzgrundgewichte sind. Die aus 1 Münzgrundgewicht feinen Metalls geprägten Münzen wiegen also soviel wie das Münzgrundgewicht + Rohmetall, demnach wiegen 1395 Mark in Gold, die aus 1 Pfund Feingold geprägt werden, 500 Gramm (Münzgrundgewicht) + 55,555 Gramm (Kupfer). Dagegen wiegen die aus 1 Münzgrundgewicht Prägemetalls geprägten Münzen genau so viel wie das Münzgewicht, z. B. 40 Fünffrankenstücke = 1 Kilogramm Münzsilber und 155 Napoleonsdor = 1 Kilogramm Münzgold.

In Österreich-Ungarn ist das Münzgewicht das Kilogramm. Nach der alten (Gulden-)Münzordnung wurde dem Münzgewicht feines Metall zu Grunde gelegt: aus 1 Kilogramm Feinsilber wurden 90 Gulden geprägt, die dann mit dem Rohmetall 1111,111 .... Gramm wogen. Im neuen (Kronen-)Münzgesetz ward das Münzwicht sowohl nach dem Münzgold, als auch nach dem Feingold bezeichnet, indem es heißt: auf 1 Kilogramm Münzgold gehen 2952 Kronen, demnach auf 1 Kilogramm feinen Goldes 3280 Kronen.

An sich dürfte kein Münzstück in Umlauf gesetzt werden, das nicht allen gesetzlichen Anforderungen im Gewichte und in der Feinheit genau entspricht. Jedes ausgeprägte Stück müßte sorgfältig geprüft

In Rußland wird die Feinheit des Goldes und Silbers nach der Einteilung des Pfundes in 96 Solotnik à 96 Doli angegeben. Die Feingehaltsangabe heißt die Probe. Gold von der Probe 88 ist daher solches, das in einem Pfunde (von 96 Solotnik) 88 Solotnik feines Gold enthält.

Anlage Bwl - 17
FINDEISEN (1903), aaO.

Findeisen-Großmann

Grundriß

der

Handelswissenschaft

Begründet von Professor C. F. Findeisen

Im Sinne einer Handelsbetriebslehre
für Handelsschulen, Handelshochschulen
und zur Selbstbelehrung

bearbeitet von

Dr. H. Großmann
Professor an der Handelshochschule zu Leipzig

Dreizehnte Auflage
Dritte Auflage der Neubearbeitung

S 1927/291

Dr. Max Gehlen
Fachverlag für Handels- und Fortbildungsschulwesen
Leipzig 1920

Anlage Bwl - 18

Regelung des Postscheck- und Postüberweisungsverkehrs.

I. Jedermann, dem gesetzlich das Verfügungsrecht über sein Vermögen zusteht, kann sich ein Postscheckkonto (auch mehrere) eröffnen lassen. Er kann jederzeit aus dem Postscheckverkehr wieder ausscheiden.

II. Er muß die Eröffnung beantragen und auf jedes beantragte Konto eine dauernd stehenbleibende „Stammeinlage" von 25 Mark einzahlen. Die Höhe des Guthabens eines Kontos ist nicht begrenzt. Zur Stellung solcher Anträge sind am besten Vordrucke zu benutzen, die an den Postschaltern unentgeltlich verausgabt werden.

III. Der ausgefüllte Antragsvordruck ist entweder offen am Schalter einer Postanstalt abzugeben oder in einem an diese Postanstalt gerichteten, nicht freigemachten Briefumschlag in einen Briefkasten zu werfen oder unmittelbar an das zuständige Postscheckamt zu senden. Der Antrag kann bei diesem Scheckamte aber auch in anderer schriftlicher Form und mündlich gestellt werden.

IV. Daraufhin wird dem Antragsteller unter der nächstoffenen Kontonummer ein Konto eröffnet.

V. Der neue Kontoinhaber erhält sodann vom Postscheckamte

a) die gewünschten Scheck- und Überweisungshefte sowie Zahlkarten, sämtlich mit der Nummer und der Bezeichnung seines Kontos bedruckt,

b) 2 Vordrucke (Unterschriftsblätter), auf denen er vor allem seine eigne Unterschrift so abgeben muß, wie er selbst von nun ab Schecks und Überweisungen zeichnen wird, auf denen er aber auch die Unterschriften anderer mit einreichen kann, die neben ihm zur Ausstellung von Schecks und Überweisungen und zur Bestellung von Scheck- und Überweisungsheften ermächtigt sein sollen.

Die Eingänge und Ausgänge auf dem Konto, das der Inhaber in seinen Büchern führt, setzen sich wie folgt zusammen:

Eingänge:	Ausgänge:
1. vom Inhaber: Stammeinlage 25 ℳ;	1. an den Inhaber: durch Scheck;
2. von Schuldnern, die keine Konten besitzen: a) durch Zahlkarte, b) auf telegraph. Wege, c) durch Postanweisungen, d) durch Nachnahmen;	2. an Gläubiger, die keine Konten besitzen: a) durch Scheck, b) durch Sammelscheck, c) auf telegraph. Wege;
3. von Schuldnern, die Konten haben: durch Überweisungen.	3. an Gläubiger, die Konten haben: durch Überweisungen.

Anlage Bwl - 19
FINDEISEN-GROSSMANN (1920), aaO.

Findeisen-Großmann

Grundriß der Handelswissenschaft

Im Jahre 1875 begründet von Prof. E. F. Findeisen

Fortgeführt seit der 11. Auflage und als

Wirtschaftslehre der kaufm. Unternehmung

bearbeitet von

Dr. Hermann Großmann

ordentl. Professor der Betriebswirtschaftslehre und Direktor des Steuer-Institutes an der Handels-Hochschule Leipzig

Neunzehnte, neugestaltete Auflage

1 9 3 6

Verlag Dr. Max Gehlen in Leipzig und Berlin

Einführung.

„Das Volk lebt nicht für die Wirtschaft, und die Wirtschaft existiert nicht für das Kapital, sondern das Kapital dient der Wirtschaft und die Wirtschaft dem Volk."

(Adolf Hitler, am 21. März 1933.)

Wirtschaft und kaufmännische Unternehmung (Betrieb).

A. Bedarf und Wirtschaft.

Um sein Leben zu erhalten, muß der Mensch unausgesetzt zahlreiche und mannigfache Bedürfnisse befriedigen. Diese sind in erster Linie darauf gerichtet, Nahrung, Kleidung und Wohnung als naturnotwendige Unterhaltsmittel zu beschaffen. Mit steigender Kultur werden bei der Menschheit verfeinerte Bedürfnisse geweckt. Sie ergeben sich aus der besseren Lebenshaltung, der Geistespflege und der Kunst.

Von diesem Bedarfe fällt dem Menschen nur ein kleiner Teil mühelos zu. Darum muß er sich die erforderlichen Güter durch seine Arbeit beschaffen. Die Summe aller Arbeit eines Volkes ist darauf gerichtet, die Volksgemeinschaft zu erhalten und zu fördern. Deshalb sagt das Programm der NSDAP. im zehnten Punkte: „Erste Pflicht jedes Staatsbürgers muß sein, geistig oder körperlich zu schaffen". Arbeiter ist jeder, der ehrlich schafft und an seinem Platze seine Pflicht tut im Dienste des Ganzen. Arbeiter der Faust und der Stirn sind im nationalsozialistischen Staat gleich geehrt und geachtet. Alle schaffenden Deutschen bilden eine Werkgemeinschaft, in der sie die allgemeine Wohlfahrt und Kultur fördern helfen. Jede Arbeit steht im Rahmen des höheren Gedankens, der Allgemeinheit zu dienen. „Die Tätigkeit des einzelnen darf nicht gegen die Interessen der Allgemeinheit verstoßen, sondern muß im Rahmen des Gesamten und zum Nutzen aller erfolgen" (Punkt 10, 2. Satz).

In der Werkgemeinschaft der schaffenden Arbeit sind die Familie, der Betrieb und die Gemeinde die drei Einheiten, in denen sich das menschliche Leben entfaltet und abspielt. „Die Familie ist die natürlichste, gottgegebene Einheit, die die

Findeisen-Großmann

GRUNDRISS DER BETRIEBSWIRTSCHAFT

als Grundriß der Handelswissenschaft 1875 von **Prof. C. F. Findeisen** begründet
und fortgeführt seit der 11. Auflage von **Prof. Dr. H. Großmann**

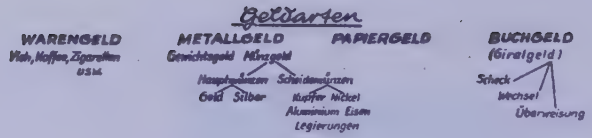
neu bearbeitet von

Professor Dr. Walther Löhner
früher Handelshochschule (Universität) Leipzig,
jetzt Direktor der Kaufmännischen Schulen
der Industrie- und Handelskammer zu Bochum

28. neubearbeitete Auflage

1950

DR. MAX GEHLEN - VERLAG FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT
BAD HOMBURG VOR DER HÖHE (früher LEIPZIG-BERLIN) - MAINZ



C. Währung

Die Währung umfaßt alle staatlichen Maßnahmen zur Ordnung des Geldwesens. Der Begriff der Währung knüpft an entweder

1. an die *Geld-* oder *Münzeinheit*, die dem Geldwesen eines Staates zugrunde liegt (Mark-, Franken-, Pfundwährung), oder
2. an den *Stoff*, aus dem das unbeschränkt geltende gesetzliche Zahlungsmittel des Staates hergestellt ist (Gold-, Silber-, Papierwährung), oder
3. an die *Deckungsgrundlage* des vom Staat ausgegebenen Papiergeldes (Gold-, Goldkern-, Arbeitswährung).

Länder, die sich am Welthandel hervorragend beteiligen, haben früher ausschließlich *Goldwährung* gehabt, weil der Wert des Goldes annähernd beständig war und weil sich der Gleichwert (Parität) der Goldmünzen zweier Länder auf Grund der beiderseitigen Ausmünzungsverhältnisse leicht feststellen läßt. Die von den Ländern mit Goldwährung zusätzlich ausgegebenen Banknoten wurden auf Verlangen jederzeit in Gold umgewechselt. Da auf die Einlösung in Gold im allgemeinen kein Wert gelegt wurde, brauchten die umlaufenden Banknoten nur teilweise in Gold gedeckt zu sein. So begnügte man sich in Deutschland bis 1914 mit der sogenannten Dritteldeckung, d. h. nur der dritte Teil der ausgegebenen Banknoten war durch Gold gedeckt.

Nach dem ersten Weltkrieg mußten sich viele Länder mit Goldwährung von der Golddeckung lösen. Sie gingen entweder zur *Goldkernwährung* über, deren Deckung nur zum kleineren Teil aus Gold, im übrigen aus Devisen und guten Handelswechseln besteht, oder zur *Arbeitswährung*, bei der der Staat die Geldschöpfung nach dem jeweiligen Grad der volkswirtschaftlichen Produktivität, d. h. nach der Menge der arbeitsmäßig erzeugten Güter, handhabt.

Jede Währung, auch die Goldwährung, ist nur solange wertbeständig (stabil), wie ein gleichbleibendes, gesundes Verhältnis zwischen Geldmenge und Gütermenge besteht.

Steigende Geldmenge bei gleichbleibender oder sinkender Gütermenge führt zur Geldentwertung (Inflation), steigende Gütermenge bei gleichbleibender oder sinkender Geldmenge zur Steigerung des Geldwertes (Deflation).

Anlage Bwl - 23
FINDEISEN-GROSSMANN (1950), aaO.

Findeisen-Großmann-Preitz

Grundriß der Wirtschaftslehre

als Grundriß der Handelswissenschaft
1875 von Handelsschuldirektor C. Findeisen † begründet
fortgeführt von Prof. Dr. H. Großmann †

von

Otto Preitz

Werner Hoffmann **Heinz Nobel**

unter Mitwirkung von

Hans Perczynski **Wolfgang Stiehler**

Dieter Voigt

47. durchgesehene Auflage

1973

Verlag Dr. Max Gehlen · Bad Homburg vor der Höhe · Berlin · Zürich

Gehlenbuch 300

Anlage Bwl - 24

- Aus Depositenscheinen, die von Geldwechslern und Goldschmieden über bei ihnen hinterlegtes Gold ausgestellt wurden, entwickelte sich im Mittelalter das Notengeld. Zunächst lösten die Bankiers diese Scheine jederzeit gegen Gold ein. Die Depositenscheine wurden daher bei Zahlungen bald anstelle des Goldes weitergegeben. Mit der Zeit lockerten die Bankiers die Verpflichtung, die ausgegebenen Noten jederzeit in Gold umzutauschen. Für heutige Banknoten besteht diese Verpflichtung nicht mehr.
- Buch- oder Giralgeld entsteht durch Einlagen bei Kreditinstituten und durch Kreditschöpfung. Es erscheint nur auf Konten und kann nur durch den bargeldlosen Zahlungsverkehr übertragen werden.

(→ 1—2, Seite 346)

2. Die Geldschöpfung

a) Die Bargeldschöpfung

Das ausschließliche Recht zur Ausgabe von *Banknoten* hat die *Deutsche Bundesbank* (§ 14 BBankG). Die Bundesbank erwirbt Aktiva, die nicht inländische Zahlungsmittel sind, z. B. Gold, Devisen, Wechsel, Anleihen sowie Kassenkredite an den Bund und bezahlt mit ihren Banknoten. Man nennt diesen Vorgang „Monetisierung von Aktiva". Je mehr Aktiva die Bundesbank erwirbt, desto mehr Banknoten kann sie in Umlauf bringen. Je mehr Aktiva die Bundesbank verkauft, desto mehr Banknoten kann sie zurückziehen.

Das ausschließliche Recht zur Ausgabe von *Münzen* besitzt die *Bundesregierung*. Das Bundesfinanzministerium läßt die Münzen prägen und verkauft sie zum Nennwert an die Bundesbank. Alle in der Bundesrepublik umlaufenden Münzen sind Scheidemünzen. Ihr Metallwert ist niedriger als ihr Nennwert. Der Prägegewinn fließt dem Bund zu. Die Münzen kommen in Umlauf, wenn die Bundesbank bei Ankauf von Aktiva nicht mit Banknoten, sondern mit Münzen bezahlt.

b) Die Buch- oder Giralgeldschöpfung

Buch- oder Giralgeld entsteht:

① durch Einzahlung von Bargeld bei einem Kreditinstitut zugunsten eines Kontos und Gutschrift des Betrages (passive Giralgeldschöpfung),

② durch Gewährung von Buchgeldkrediten (aktive Giralgeldschöpfung).

Passive Giralgeldschöpfung ist die Umwandlung von Bargeld in Buchgeld. Ein Einleger, der Bargeld auf sein Konto einzahlt, tauscht Bargeld in Buchgeld. Seine Menge an Zahlungsmitteln erhöht sich dadurch nicht. Der Kunde kann über das Guthaben bar oder bargeldlos verfügen. Bei Barabhebung wird das Buchgeld in Bargeld zurückgetauscht, d. h. Buchgeld wird vernichtet. Bei bargeldloser Verfügung wird Buchgeld umgebucht.

Aktive Giralgeldschöpfung oder Kreditschöpfung ist die zusätzliche Schaffung von Buchgeld. Sie ist möglich, weil viele Einleger nur über geringe Teile ihrer Guthaben bar verfügen. Sofern bargeldlos verfügt wird, bleibt das Bargeld aus den Einlagen in den Kassen des Bankensystems. Es entstehen Liquiditätsüberschüsse (Überschußreserven). Sie können als Kredite ausgeliehen werden, ohne daß dadurch die Zahlungsfähigkeit der Kreditinstitute gefährdet wird. Diese Kredite werden den Kunden als Buchgeldkredite eingeräumt. Erfahrungsgemäß wird auch

Anlage Bwl - 25
FINDEISEN-GROSSMANN-PREITZ (1973)

Lebenslauf

Am 5. Aug. 1935 wurde ich als fünftes Kind des Sparkassendirektors Johann Wilmer und seiner Ehefrau Elisabeth, geb. Friemann, in Burgsteinfurt (Westf.) geboren. Im Herbst 1941 kam ich in die Volksschule, ab Ostern 1946 besuchte ich das Gymnasium Arnoldinum meiner Heimatstadt, ab 1952 die Zweijährige Höhere Handelsschule in Münster und ab 1954 die Wirtschaftsoberschule der Stadt Gießen, an der ich am 29.2.1956 die Reifeprüfung ablegte.

Seit Mai 1956 studierte ich an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Nach achtsemestrigem Studium bestand ich im Juni 1960 das Diplom-Handelslehrer-Examen. Kaufmännische Praktika absolvierte ich in einem Großhandels-, Sparkassen-, Bank-, Industrie- und Versicherungsbetrieb.

Mein Vorbereitungsdienst begann am 1. Aug. 1960 im berufsbildenden Schulwesen Bremens. Die Anstellungsprüfung als Handelsstudienrat legte ich Ende August 1961 ab. Vom 1. Sept. 1961 bis 30. März 1966 war ich als Handelsstudienrat/Studienrat im bremischen Schuldienst tätig. Seit 1.4.1966 gehöre ich dem Kollegium der Südwestfälischen Verwaltungs- und Sparkassenschule Hagen an. Mit Wirkung vom 1.1.1970 wurde ich zum Stellvertreter des Studienleiters und zum Stellvertreter des Geschäftsführers des Zweckverbandes Südw. Verwaltungs- und Sparkassenschule (seit 1972 in Südwestfälisches Studieninstitut für kommunale Verwaltung umgewandelt) berufen und kurz darauf zum Verwaltungsdirektor im Schuldienst ernannt.

Nebenamtlich nehme ich seit dem Wintersemester 1972/73 einen wissenschaftlichen Lehrauftrag an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Hagen, im Fach Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre wahr. Am 21. Dez. 1974 bestand ich die Doktorprüfung.

Seit 1962 bin ich verheiratet. Im November 1973 adoptierten wir zwei Mädchen im Alter von etwa einem Jahr. Wir gehören der evangelischen Konfession an.